

Götz, Margarete [Hrsg.]; Vogt, Michaela [Hrsg.]
**Schulwissen für und über Kinder. Beiträge zur historischen
Primarschulforschung**

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2016, 280 S.



Quellenangabe/ Reference:

Götz, Margarete [Hrsg.]; Vogt, Michaela [Hrsg.]: Schulwissen für und über Kinder. Beiträge zur historischen Primarschulforschung. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2016, 280 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-122300 - DOI: 10.25656/01:12230

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-122300>

<https://doi.org/10.25656/01:12230>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Margarete Götz
Michaela Vogt
(Hrsg.)

Schulwissen für und über Kinder

Beiträge zur historischen Primarschulforschung

Götz / Vogt

Schulwissen für und über Kinder

Margarete Götz
Michaela Vogt
(Hrsg.)

Schulwissen für und über Kinder

Beiträge zur historischen Primarschulforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustration: © candice_rose / pixabay (CC0 Public Domain).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2106-3

Inhaltsverzeichnis

<i>Margarete Götz und Michaela Vogt</i> Editorial	7
------------------------------------------------------------	---

Schulwissen über Kinder

<i>Daniel Tröhler</i> Die Schüler im Vexierbild oder: Kinder, Bürger und curriculare Ordnungen	19
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Michèle Hofmann</i> Schulhygiene im 19. und 20. Jahrhundert. Gesundheitliches Wissen über Kinder und seine Anwendung im Schulalltag	36
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Tamara Deluigi</i> Das ideale und das abweichende Schulkind: Pädagogisches Wissen für die Ausbildung einer Profession	58
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Cristina Alarcón</i> Das Kind ‚gut-achten‘? Zum Grundschulgutachten als ‚implizites‘ Professionswissen von Lehrern (1919 – 1989)	76
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Michaela Vogt</i> Kongruenzen und Inkongruenzen im Schulwissen über Unterstufenschüler in der DDR	98
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Schulwissen für Kinder

<i>Marcel Naas</i> Zweifeln oder glauben? – Über das ‚Wissen‘ für Kinder und das implizite Bild des Kindes in historischen Kinderbibeln	125
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Lukas Boser</i> Messen ist Wissen. Die Verwendung von Maßen und Gewichten im Primarschulunterricht im 19. Jahrhundert in der Schweiz	143
<i>Catherina Schreiber</i> ,Wat d'Hemecht as, dat froen s'oft' – Die Konstruktion der Staatsbürger im Luxemburger Naturwissenschaftscurriculum	162
<i>Sylvia Schütze</i> Wissen (und verstehen), wo und wie sie leben – F.A.W. Diesterwegs Schrift ,Unterricht in der Klein-Kinder-Schule'	184
<i>Katrin Stöcker</i> Medialisiertes Schulwissen im Anschauungsunterricht des 19. Jahrhunderts.....	205
<i>Margarete Götz</i> Neues Schulwissen durch neue Lehrpläne?	229
<i>Verena Stürmer</i> Schulbuchwissen in den Erstlesebüchern West- und Ostdeutschlands. Eine vergleichende Analyse für die Jahre 1945 bis 1960	253
AutorInnenverzeichnis	279

Editorial

Wider Erwarten gehört der für die Publikation gewählte Titelbegriff des Schulwissens – anders als der zumeist psychologisch definierte Wissensbegriff selbst – nicht zu jenen Grundbegriffen, deren Definition in gängigen erziehungswissenschaftlichen Lexika und Handbüchern abrufbereit vorliegt (vgl. z.B. Andresen, Casale, Gabriel, Horlacher, Klee & Oelkers 2009; Arnold, Sandfuchs & Wiechmann 2009; Einsiedler, Götz, Hartinger, Heinzel, Kahlert & Sandfuchs 2014; Horn, Kemnitz, Marotzki & Sandfuchs 2012; Tenorth & Tippelt 2012). Auch wenn dort der Terminus nicht mit einem gesonderten Eintrag vertreten ist, wird er dennoch in (schul-)pädagogischen und didaktischen Publikationen gebraucht. Sofern die Verwendung des Begriffs über eine bloße Benennung hinausgeht, lässt sich aus der Zusammenschau der bestehenden Explikationen eine Charakteristik des Schulwissens gewinnen, an die die in diesem Band versammelten bildungshistorischen Studien zumindest in Teilen anschlussfähig sind.

Für die *Herkunft* des Schulwissens findet sich aus sozialwissenschaftlicher Perspektive in den entsprechenden Publikationen eine einhellige Erklärung. Es entstammt dem jeweils zeitbedingten kulturell und gesellschaftlich angehäuften Wissensrepertoire, ohne allerdings mit diesem voll umfänglich identisch zu sein. Vielmehr werden aus dem bestehenden Wissensrepertoire in langwierigen und konflikträchtigen Auseinandersetzungen zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen begrenzte Wissensbestände ausgewählt, die dadurch als gesellschaftlich wertvoll, tradierungswürdig oder als für die Zukunft kollektiv wie individuell lebensnotwendig qualifiziert werden (vgl. Hopmann & Künzli 1995; Künzli 2001; Künzli, Fries, Hürlimann & Rosemund 2013; Wiater 2010). Wiederholt betonen mehrere fachwissenschaftliche Werke, dass im Zuge dieser Selektionsprozeduren das ausgewählte Wissen bedingt u.a. durch Berufung auf kursierende Bildungsideale, auf favorisierte Lehr- und Lernmodelle oder auf erwartbare gesellschaftliche Entwicklungen Veränderungen erfährt, indem es etwa reduziert, erweitert, umgeformt, neu kombiniert und codiert oder gar verfremdet wird (vgl. Hopmann & Künzli 1995; Höhne 2005; Meyer 1995).

Was die spezifische *Funktion* des Schulwissens anbelangt, so wird diese u.a. im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen thematisiert. Als fester Bestandteil einer institutionalisierten Lehre dient es „der Durchsetzung und Einprägung spezifischer, den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen entsprechender Bedeutungen und Sichtweisen von Wirklichkeit“ (Meyer 1995, 635f.) – eine Funktion, die erklärt, warum das Schulwissen auch als doktrinäres Wissen bezeichnet wird (vgl. Feldmann 2011; Hopmann & Künzli 1995; Höhne 2005).

Weitgehender Konsens herrscht in der gesichteten Fachliteratur über Ort und Form der *Repräsentation* des Schulwissens: Es findet sich in Gestalt normativer Erwartungen unter den Bedingungen eines staatlichen Schulsystems in bildungspolitisch legitimierten schulartspezifischen Lehr- und Bildungsplänen, in Rahmenrichtlinien und Curricula von nationaler oder regionaler Reichweite, weiterhin wegen der eingeforderten Lehrplankonformität auch in Schulbüchern und Lehrmitteln (vgl. u.a. Eickhorst 2007; Hericks & Kunze 2008; Höhne 2005; Künzli, Fries, Hürlimann & Rosemund 2013; Oelkers 2009; Wiater 2005).

Sofern die *Strukturierung* als ein typisches Merkmal des Schulwissens thematisiert wird, geschieht dies zumeist in kritischer Absicht mit Konzentration auf das Fachprinzip, welches das Schulwissen in seiner curricularen Form traditionell aufweist: Durch die Gliederung in Schulfächer, die als „Akt kulturelle[r] Willkür“ (Tenorth 1999, 204) gilt, wird ein „festungsartig“ (Feldmann 2011, 5) eingegrenztes, fragmentiertes und parzelliertes Wissen ohne interne Vernetzungen erzeugt, das zudem keiner bildungstheoretischen Logik folgt (vgl. Koch 2015; Stoß 2001; Tenorth 1999).

Die Kritik am Fachprinzip ändert jedoch nichts an der *Wirkungsmächtigkeit*, die dem Schulwissen bescheinigt wird. Über die Schule als institutionalisierten und professionalisierten Ort wird das Schulwissen an die Schüler herangetragen, ohne dass diese sich aufgrund der Schulpflicht der Vermittlung entziehen können: „Unbehelligt vom Schulwissen bleibt in dieser Gesellschaft niemand“ (Oelkers 2009, 1). In der konkreten unterrichtlichen Situation erfolgt seine Vermittlung im Regelfall über eine speziell ausgebildete Lehrperson, die hierfür kontextspezifisch variierende didaktische und pädagogische Mittel einsetzt.

Diese in den gesichteten (schul-)pädagogischen Argumentationskontexten enthaltenen Bedeutungsaspekte des Terminus Schulwissen umfasst das dem vorliegenden Band zugrunde gelegte Begriffsverständnis durchaus. Gleichzeitig erweitert der Band die definitorische Reichweite des Begriffs, indem unter Schulwissen im Generellen solche Wissenskonstruktionen gefasst werden, die in einem potenziell vielgestaltigen Bezug zur Institution Schule bzw.

zum scholarisierten Kontext stehen. Dabei kann der Schulbezug bspw. über die Produzenten oder die Adressaten des Schulwissens, seine spezifischen Inhalte, Vermittlungsformate und Grenzen wie auch seine individuell wie kollektiv relevanten Wirkungserwartungen hergestellt werden – hier ist die von den Herausgeberinnen angesetzte Definition offen. Darüber hinaus führt der Band in Anlehnung an den Buchtitel ‚Schulwissen für und über Kinder‘ eine Neustrukturierung des Begriffs ein, die mit einer Fokussierung auf Kinder als Adressaten (‚für‘) oder als Inhalt bzw. Bestandteil (‚über‘) einhergeht. In dieser Zweiteilung bezieht sich *Schulwissen für Kinder* auf institutionell verortetes Wissen, das als vermittlungsbedürftig und -würdig zur Weitergabe an die nachwachsende Generation gilt und daher als didaktisierter Bildungs- und Lerninhalt bspw. über Schulbücher oder Lernmittel die Schüler als Adressaten erreicht. *Schulwissen über Kinder* bezieht sich hingegen (1) auf Wissen über Kinder, das an die Lehrerschaft als Berufswissen für deren unterrichtliches Handeln gerichtet ist und als solches u.a. über Fach- und Ausbildungsliteratur genauso wie über Lehrpläne und Lehrerhandreichungen an die Profession herangetragen wird. (2) Ebenso umfasst diese Variante des Schulwissens über Kinder solche Inhalte, die die Schulmeister bzw. Lehrkräfte selbst über die von ihnen unterrichteten Kinder erzeugt und an schulsysteminterne und -externe Instanzen weitergegeben haben – etwa in Form von Gutachten, Zeugnissen oder anderweitigen schriftlichen Auskünften. In moderner professionstheoretischer Klassifikation ausgedrückt ist dieses Wissen über Kinder dem pädagogischen Professionswissen zurechenbar (vgl. u.a. Baumert & Kunter 2006). Dabei kann es entweder explizit als solches über Schulkinder gekennzeichnet oder implizit in anderen thematischen Zusammenhängen mit enthalten sein. Diese zweiteilige Fokussierung des Bandes auf Kinder als Adressaten sowie als Bestandteil des Schulwissens hat einerseits zur Folge, dass es Segmente des Schulwissens gibt, die sich durch eine Kombination beider Aspekte auszeichnen. U.a. ist dies bei Schulbüchern der Fall, die für die Hand der Kinder bestimmt sind und in ihren textualen wie piktoralen Inhalten parallel Wissenskonstruktionen über Kinder enthalten können. Andererseits folgt aus dieser Fokussierung auch, dass nicht alle Aspekte des Schulwissens – von den Herausgeberinnen prinzipiell definiert über seinen generellen Bezug zum scholarisierten Kontext – im vorliegenden Band gleichermaßen im Interessensfokus stehen. Als Beispiel können hier schulstrukturelle Fragestellungen genannt werden.

Neben ihrer thematischen Zurechenbarkeit zu einem solch weiten Verständnis des Terminus Schulwissen verbindet alle Beiträge des Bandes ein vorrangig auf die Primarschulbildung ausgerichtetes bildungshistorisches Erkenntnisinteresse. Dieses konkretisiert sich in den Einzelstudien in facettenreicher

Form sowie mit national und international variierendem Fokus. In seinem strukturellen Aufbau orientiert sich der Band an der titelgebenden Zweiteilung des Schulwissens und gliedert sich demzufolge in zwei Abschnitte. Im ersten Abschnitt des vorliegenden Bandes sind insgesamt sechs Beiträge versammelt, die unter unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und in verschiedenen räumlichen und zeitlichen Bezügen ausgewählte Aspekte des *Schulwissens über Kinder* und hier vorwiegend über Primarschulkinder in historischer Absicht untersuchen.

Daniel Tröhler befasst sich in seinem Artikel *Die Schüler im Vexierbild oder: Kinder, Bürger und curriculare Ordnungen* mit Curricula als Inbegriff einer institutionalisierten Organisation von unterrichtlicher Beschulung. Ausgangspunkt seiner Ausführungen ist die These, dass Curricula und die darin verankerten Ordnungen genuines Wissen über Kindheit enthalten, das einmal entdeckt – wie in einem Vexierbild – schlagartig plausibel wie offensichtlich in seiner Existenz wird. Das verdeutlicht der Autor in seiner historischen Analyse, indem er für das 20. Jahrhundert die US-amerikanische Tradition der ‚curriculum studies‘ mit der europäischen, vorrangig deutschen Didaktiktradition geisteswissenschaftlicher Provenienz im Kontext der jeweils dominierenden gesellschaftlichen Wertvorstellungen vergleicht. Dabei wird u.a. nachgewiesen, wie ein nationalstaatlich gepflegtes und curricular zu sicherndes Bürgerideal implizit Vorstellungen über Kinder und Kindheit erzeugt – ein Zusammenhang, der Tröhler zufolge ein noch weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld darstellt.

Unter dem Titel *Schulhygiene im 19. und 20. Jahrhundert. Gesundheitliches Wissen über Kinder und seine Anwendung im Schulalltag* widmet sich *Michèle Hofmann* für die Schweiz und hier v.a. mit Blick auf den Kanton Bern dem von Ärzten produzierten Wissen über gesundheitliche Gefährdungen des Schulbesuchs bei Volksschulkindern. Für deren Nachweis führten die Ärzte Studien zur Kurzsichtigkeit und Skoliose durch, die als Schulkrankheiten galten. Die Ausführungen von Hofmann belegen, wie folgenreich das von Ärzten gesammelte Wissen über den Gesundheitszustand von Kindern war. Unter Berufung auf dieses Wissen wurden nicht nur ein breites Spektrum an schulhygienischen Maßnahmen, sondern auch regelmäßige ärztliche Untersuchungen für die Schulkinder eingeführt sowie langfristig die Medikalisierung der gesamten Bevölkerung vorangetrieben.

Der Thematik *Das ideale und das abweichende Schulkind: Pädagogisches Wissen für die Ausbildung einer Profession* widmet sich *Tamara Deluigi* in ihrem Beitrag. Im Zuge des Aufbaus einer flächendeckenden seminaristischen Lehrerbildung in der Schweiz um 1830 etablierten sich auch neue pädagogische Wissensformen, die von Deluigi bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts untersucht werden. Zu finden sind diese Wissensformen in Pädagogiklehrbü-

chern, die als Medium zur Vermittlung berufsspezifischer Inhalte explizit für die neue Ausbildungsform geschaffen wurden. Aus der Auswertung der Quellen gewinnt die Autorin die an angehende Volksschullehrkräfte adressierten Wissensbestände zur Identifizierung des idealen und vom Ideal abweichenden Schulkindes sowie zu erwünschten und unerwünschten Eigenschaften und Verhaltensweisen der Volksschüler. Einbezogen in die Untersuchung werden einerseits die in der Ausbildungsliteratur benannten Erklärungsgründe und Handlungsanweisungen für abweichendes Schülerverhalten und andererseits zeitgenössische außerschulisch existente (A)Normalitätsvorstellungen.

In ihrem Beitrag *Das Kind ‚gut-achten‘? Zum Grundschulgutachten als ‚implizites‘ Professionswissen von Lehrern* untersucht Cristina Alarcón eine berufsspezifische Aufgabe von Grundschullehrkräften und konzentriert sich dabei auf die deutsche Grundschule des 20. Jahrhunderts. Das Interesse der Autorin gilt den schullaufbahnbedeutsamen Gutachten über Grundschulkinder, die eine begründete Eignungsempfehlung für die Wahl der Sekundarschularten mit einschließen. Das mit der Gutachtenerstellung erzeugte Wissen über das Kind wird in den Ausführungen als Resultat eines impliziten Professionswissens charakterisiert und problematisiert. Dessen Kanalisierung durch externe Steuerungsinstrumente analysiert die Autorin im diachronen Verlauf auf der Basis von politisch-administrativen Regelungen zum Übertrittsverfahren wie auf der Grundlage von Begutachtungsempfehlungen und -anleitungen zeitgenössischer Psychologen.

Kongruenzen und Inkongruenzen im Schulwissen über Unterstufenschüler in der DDR deckt Michaela Vogt in ihrem Beitrag auf. Dieser fokussiert die 1950er- und 1960er-Jahre in der DDR und referenziert als Quellenkorpus auf die Lehrerzeitschrift ‚Die Unterstufe‘. Analysiert und verglichen werden in den Artikeln dieser Zeitschrift zwei ausdifferenzierbare Segmente des Schulwissens über Unterstufenschüler. Dabei handelt es sich zum einen um das Segment der allgemeinen, generalisierten und pauschalisierten Aussagen über Unterstufenschüler und zum anderen um dasjenige, das sich ganz konkret auf Einzelschüler bezieht. Im diachronen Zeitverlauf können über einen Vergleich bzw. eine Kontrastierung dieser beiden Segmente sich abwechselnde Phasen gehäufte Kongruenzen und Inkongruenzen beider Wissenssegmente festgestellt werden, die zudem mit einem inhaltlichen Wandel des Schulwissens über Unterstufenschüler einhergehen. In Zusammenhang gebracht werden diese Wandlungsprozesse zudem mit kontextualen zeitgeschichtlichen Entwicklungen.

Die sieben Beiträge im zweiten Abschnitt des vorliegenden Bandes konzentrieren sich thematisch auf das *Schulwissen für Kinder* in der Primarschule. Sie sind wie die vorstehend vorgestellten Artikel historisch ausgerichtet, ebenfalls unterschiedlichen Erkenntnisinteressen verpflichtet und variieren in ihren Zeit und Raumbezügen.

In seinem Artikel *Zweifeln oder glauben? – Über das ‚Wissen‘ für Kinder und das implizite Bild des Kindes in historischen Kinderbibeln* bezieht sich Marcel Naas zwar ebenso auf das Wissen über Kinder, legt den Schwerpunkt seiner Ausführungen jedoch auf das Wissen für Kinder. Dieses untersucht er in seiner medialen Präsentation in Schweizer Kinderbibeln, die im 19. Jahrhundert auch im Schulunterricht speziell im katholischen Kanton Luzern und im evangelischen Kanton Zürich eingesetzt wurden. In seiner vergleichenden Analyse der Kinderbibeln arbeitet er die konfessionsbedingten Unterschiede am Beispiel der dargestellten Wunder Jesu heraus. Ebenso kann er diese anhand unterschiedlicher Bilder vom Kind nachweisen und belegt sie zudem durch weitere auftretende Differenzen hinsichtlich der generellen Inhalte der Kinderbibeln, ihres didaktischen Aufbaus und ihrer Sprache.

Im Beitrag *Messen ist Wissen. Die Verwendung von Maßen und Gewichten im Primarschulunterricht im 19. Jahrhundert in der Schweiz* rekonstruiert Lukas Boser den historischen außerschulischen und schulischen Prozess, in dessen Verlauf das Wissen über den Gebrauch von Maß- und Gewichtseinheiten zu einem curricular verankerten Schulwissen für die Schweizer Primarschulen wird und sich in Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse verändert. Diese Entwicklung vollzog sich nach Boser in drei Phasen, die der Autor auf Basis seines ausgewerteten Quellenmaterials unterscheidet. In ihrer gegenseitigen Verflechtung und Abhängigkeit verdeutlichen die drei Phasen die vielschichtigen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen, Prozesse und Ereignisse, die letzten Endes dazu führten, dass aus einem ursprünglich alltagstauglichen und schullokal verorteten Wissen ein national einheitliches, inhaltlich erneuertes und curricular verfestigtes Schulwissen wurde, das zudem sukzessive gesellschaftliche Akzeptanz erhielt.

Der Beitrag von Catherina Schreiber mit dem Titel *‚Wat d’Hemecht as, dat froen s’oft‘ – Die Konstruktion der Staatsbürger im Luxemburger Naturwissenschaftscurriculum* untersucht im Sinne einer *histoire de longue durée* den Doppelcharakter der nationalstaatlichen Schule im 19. und 20. Jahrhundert, die die Stärkung eines einheitlichen Nationalbewusstseins mit der Existenz einer sozial binnendifferenzierten Gesellschaft verbinden wollte. Welchen Beitrag in diesem Zusammenhang das für die Luxemburger Primarschule curricular verankerte naturwissenschaftliche Wissen leistete, zeigt die Autorin im soziokulturellen und politischen Kontext der Zeit auf. Ihre Analyse verdeutlicht, wie in dem katholisch geprägten Luxemburger Staat über curriculare Inhalte einerseits moralische Bürger geformt und andererseits naturwissenschaftliche Kenntnisse zur Konstruktion und Aufrechterhaltung sozialer Unterschiede genutzt wurden.

In ihrem Beitrag *Wissen (und verstehen), wo und wie sie leben – F.A.W. Diesterwegs Schrift ‚Unterricht in der Klein-Kinder-Schule‘* widmet sich *Sylvia Schütze* dem Wissen, das der preußische Pädagoge und Lehrerbildner Diesterweg als Vermittlungsstoff für fünfjährige Vorschulkinder konzipiert hat. Die Autorin analysiert die Gründe des Pädagogen für die Auswahl und Anordnung der Wissensinhalte, durch deren Aneignung die Fünfjährigen auf den eigentlichen Elementarunterricht vorbereitet werden sollten. Welches inhaltliche Wissensspektrum der Vermittlungsstoff umfasste und wie er didaktisch-methodisch zu arrangieren war, werden ebenso dargestellt wie die der Aufklärung verpflichteten pädagogischen Zielsetzungen, die mit der schulvorbereitenden Übungen verfolgt wurden. Durch die Kontextualisierung der gewonnenen Erkenntnisse aus der Werkanalyse mit historischen Entwicklungen innerhalb der Kleinkinderbetreuung verdeutlicht die Autorin die fortschrittliche Position, die Diesterweg in seiner Zeit vertrat.

Medialisiertes Schulwissen im Anschauungsunterricht des 19. Jahrhunderts stellt *Katrin Stöcker* in den Mittelpunkt ihres Beitrags. Sie widmet sich damit dem Schulwissen für Kinder in der Schulanfangsphase, wie es in Lehrmitteln des ersten Anschauungsunterrichts zur Zeit des deutschen Kaiserreichs in materialisierter Form präsent war. Untersucht werden speziell Schulwandbilder inklusive der dazugehörigen Lehrer-Handreichungen. Nach einer Einordnung der Schulwandbilder in den zeitgenössischen curricularen Referenzrahmen des ersten Anschauungsunterrichts werden diese klassifiziert und in ihrem thematischen Spektrum vorgestellt. Zudem demonstriert die Autorin anhand einer exemplarischen Analyse, die die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, die visuellen Bildstrukturen und die an die Lehrkraft adressierten Bildkommentare umfasst, wie Schulwissen in Schulwandbildern konstituiert wurde.

Margarete Götz konzentriert sich in ihrem Beitrag mit dem Titel *Neues Schulwissen durch neu Lehrpläne?* auf das staatlich geprüfte, curricular verankerte Schulwissen, das die deutsche Grundschule angefangen von ihrer institutionellen Gründung bis 1945 an Primarschulkinder zu vermitteln hatte. Für diesen Zeitraum, der politisch einen Systemwechsel und lehrplangeschichtlich eine Wende einschließt, untersucht die Verfasserin das in offiziellen Richtlinien, Lehr- und Bildungsplänen dokumentierte Schulwissen. Des- sen Ordnung, Niveauanspruch und seine empfohlenen unterrichtsmethodischen Vermittlungsformen werden lernbereichsübergreifend im diachronen Wandel aufgezeigt und konkretisierend an einem grundschulspezifischen Unterrichtsgebiet analysiert. Die Befunde lassen – wie zusammenfassend festgestellt wird – weder eine einfache Bejahung noch eine strikte Verneinung der Titelfrage zu.

Unter dem Titel ‚Schulbuchwissen in Erstlesebüchern West- und Ostdeutschlands. Eine vergleichende Analyse für die Jahre 1945 bis 1960‘ befasst sich *Verena Stürmer* mit einer Variante des Schulwissens, die an ein Lehrmittel gebunden ist. Es wurde Kindern im Rahmen des Lesenlernens in einem Zeitraum vermittelt, in dem sich die politische und gesellschaftliche Zweiteilung Deutschlands vollzog. Das in Erstlesefibeln transportierte Schulwissen wird von der Autorin synchron und diachron unter Einbezug kontextueller Ereignisse und Entwicklungen untersucht. Die dabei gewonnenen Ergebnisse geben Aufschluss über das Inhaltsspektrum des Schulwissens sowie seine Präsentationsformen und -stile und beziehen dabei diachrone Veränderungen genauso mit ein wie Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Divergenzen im deutschen Ost-West-Vergleich. Das in den Fibeln ebenfalls identifizierbare Wissen über Kinder wird von Stürmer in ihrem Beitrag nachrangig ebenfalls behandelt.

In ihren Erkenntnissen und Befunden leisten die hier versammelten Studien einen Beitrag zur historischen Vergewisserung eines kollektiv wie individuell hochbedeutsamen Wissensareals, dessen Erforschung mit den Mitteln der historischen Bildungsforschung, zumal mit Blick auf die Primarschule, gegenwärtig allenfalls eine randständige Aufmerksamkeit erfährt – und dies trotz der aktuell auch in Pädagogenkreisen viel strapazierten Rede von der Wissensgesellschaft. Mit den publizierten Beiträgen wenden sich die Herausgeberinnen vorrangig an schul- und bildungshistorisch interessierte Kolleginnen und Kollegen sowie an fortgeschrittene Studierende, wünschen sich jedoch auch ein Lesepublikum, das den genannten Kreis überschreitet.

Für ihre Einzelbeiträge danken die Herausgeberinnen herzlich den Autorinnen und Autoren, ohne deren bereitwillige Mitarbeit der vorliegende Band nicht zustandegekommen wäre.

Würzburg, Mai 2016

Margarete Götz & Michaela Vogt

Literatur

- Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebecca; Larcher Klee, Sabine & Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel.
- Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2009): Handbuch Unterricht. 2. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, 469-520.
- Eickhorst, Annegret (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien. Bad Heilbrunn.

- Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzl, Friederike; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2014): Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Feldmann, Klaus (2011): Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspraxis, Wissenschaftsvermittlung. Hannover, Wien.
- Hericks, Uwe & Kunze, Ingrid (2008): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 747-778.
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuches. In: Matthes, E. & Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, 65-93.
- Hopmann, Stefan & Künzli, Rudolf (1995): Spielräume der Lehrplanarbeit: Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. In: Lompscher, J. (Hrsg.): Lern- und Lehrforschung. Bericht Nr. 11. Potsdam. Online unter: <http://info.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/llf0.htm> (zuletzt abgerufen am 09.05.2016).
- Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2012): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn.
- Koch, Lutz (2015): Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn.
- Künzli, Rudolf (2001): Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, H.3, 405-414.
- Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Verena; Hürlimann, Werner & Rosemund, Moritz (2013): Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim, Basel.
- Meyer, Hilbert (1995): Unterrichtsinhalt. In: Haller, H.-D. & Meyer, H. (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3. Stuttgart, 632-640.
- Oelkers, Jürgen (2009): Fachunterricht und Interdisziplinarität. Vortrag auf dem Symposium „Forschung verändert Schule“ am 5. Juni 2009 im Collegium Helveticum, ETH Zürich. Online unter: www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2009/CollegiumHelveticum.pdf (zuletzt abgerufen am 08.04.2016).
- Stoß, Annette Miriam (2001): "Wissengesellschaft" und Reformpädagogik im aktuellen bildungspolitischen Diskurs. Über notwendige Synthetisierungsleistungen der Erziehungswissenschaft. In: Der pädagogische Blick, 9, H.4, 207-216.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen und Grenze. In: Goodson, I. F.; Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar, Wien, 191-207.
- Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2012): Beltz Lexikon Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim, Basel.
- Wiater, Werner (2005): Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, E. & Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, 41-63.
- Wiater, Werner (2010): Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth.

Schulwissen über Kinder

Die Schüler im Vexierbild oder: Kinder, Bürger und curriculare Ordnungen

Im Bereich der Schule ist das Wissen über Kinder allgegenwärtig und unbegrenzt und dabei doch versteckt und weitgehend unbekannt. Das wird besonders deutlich im Falle von Curricula, d.h. den institutionalisierten formalen Schulstrukturen mit ihren Übergangsregimes und Lehrplänen sowie den Lehrmitteln, die vordergründig gesellschaftliche bzw. bildungspolitisch entschiedene Vorgaben beschreiben, die dem Kind vor- und entgegengesetzt werden und die in reformpädagogischen Kreisen als Antithesen zum Kind gelten. Aus dieser Perspektive sind diese Vorgaben deshalb mit größter Skepsis zu betrachten, weil man sich dem Wohl des Kindes verschrieben hat, und dieses Wohl kaum in Zweifel gezogen werden kann, seit die Kindheit als eine Lebensstufe mit eigenem Sinn verstanden wird, die nicht der Zukunft geopfert werden dürfe. Es war Rousseau, der zu Beginn des zweiten Buches des ‚Emile‘ eine Erziehung, welche die Gegenwart „à un avenir incertain“ (Rousseau 1762/1969, 301) opfere, als „éducation barbare“ (ebd., 301) abgetan hatte.

Die Gegenüberstellung von Curriculum und Kindheit ist eine (viel zu) ernst genommene schulkritische, dabei absolute Geltung beanspruchende Antithese geworden, die ihren Ausgang in Rousseaus einst ironischer Polemik gegenüber der (vor allem französischen) Monarchie hat. Bei Rousseau mündete diese Antithese in der kompletten Unselbständigkeit des Helden Emile sowie – nimmt man das Fortsetzungsfragment ‚Émile et Sophie où les Solitaires‘ (vgl. Rousseau 1781) – im Betrug Sophies an Emile und findet dann ihren traurigen Höhepunkt in Emiles Schicksal als Obersklave in Algier. Das war natürlich nie Rousseaus Absicht, der in Übereinstimmung mit der klassisch-republikanischen Tradition ein Erziehungsideal verfolgte, das die Kinder in enge – bei ihm sogar in engste – Übereinstimmung mit der politischen Verfasstheit des Staates sehen wollte, sofern diese ideal, d.h. republikanisch war. Diese Konstellation findet sich zwar nicht im ‚Emile‘, aber durchaus im ‚Lettre à d’Alembert‘ oder in den ‚Considéra-

tions sur le gouvernement de Pologne‘, 1773 geschrieben und als Manuskript zirkuliert, aber erst posthum gedruckt erschienen (vgl. Rousseau 1758; Rousseau 1782).

Die Vorstellung, dass institutionalisierte Schulung auf das Ideal einer Gesellschaft und ihrer guten Bürgerinnen und Bürger („good citizens“) hin ausgerichtet sei und sein müsse, war in den republikanischen Staaten Europas und der USA eine Selbstverständlichkeit, die sich ebenso – wenn auch weniger ostentativ – in allen anderen modern werdenden (National-)Staaten des langen 19. Jahrhunderts finden lässt (vgl. Tröhler, Popkewitz & Labaree 2011). Curriculum als Inbegriff der institutionalisierten Organisation von unterrichtlicher Schulung ist aus dieser Perspektive sozusagen die pädagogische Brücke zwischen der Vorstellung von Kindheit auf der einen und der Vorstellung von „good citizens“ als tragenden Pfeilern einer guten und gerechten Gesellschaft auf der anderen Seite. Curriculum enthält damit beides: eine bestimmte Vorstellung von Kindheit, die auf eine bestimmte Idealvorstellung von Bürgerschaft hin abgestimmt, mit ihr aber nicht identisch ist.

Das Wissen von Kindheit ist in den curricularen Ordnungen weder ausformuliert noch besonderes evident, noch weniger als die Vorstellung idealer Bürgerschaft. Beide sind ungeachtet dessen konstitutive Elemente, die, erst einmal entdeckt, kaum mehr übersehen werden können. Sie sind wie versteckte Figuren oder Gegenstände in einem Vexierbild; einem Gesamtbild, das aus Schulgesetzen, Lehrplänen, Lehrmaterialien, Lehrern und ihren pädagogischen Praktikern zusammengestellt ist. Sie sind darin zunächst unsichtbar – und dann unübersehbar, oder wie Franz Kafka 1911 selbstanalytisch schrieb: „Das fremde Wesen muss dann in mir so deutlich und unsichtbar sein wie das Versteckte in einem Vexierbild, in dem man auch niemals etwas finden würde, wenn man nicht wüsste, dass es drin steckt“ (Kafka 1911/1990, 47).

Ein illustratives Beispiel für ein Vexierbild kann mit dem des böhmischen Zeichners und Kupferstechers Wenzel Hollar (1607 – 1677) gegeben werden, das eine kleine, erhöhte Halbinsel zeigt, die teilweise bewaldet ist und oben auf der Kante eine Ruine und rechts davon ein kleines bedachtes Haus und unten eine Art Abstellplatz für Wagen mit mittlerer Trennmauer aufweist (s. Abb. 1). Der deutsche Titel des Stiches „Landschafts-Kopf“ beschreibt die Szenerie sehr gut:



Abb. 1: Wenzel Hollar, „Landschafts-Kopf“

Der Titel des Stiches ist freilich doppeldeutig, denn der Titel ‚Landschafts-Kopf‘ ist nicht nur eine Metapher (die Landschaft ragt in den See wie ein Kopf über den Körper hinaus), sondern auch eine Metonymie, weil die Halbinsel tatsächlich auch ein Abbild eines etwas grimmigen, männlichen Kopfes darstellt, was besonders deutlich wird, wenn man den Stich um 90 Grad nach rechts dreht. Oben und links von der ‚Halbinsel‘ findet man die Haare, unterhalb des Haaransatzes die Stirn, die etwas erhöhte Brauenpartie, leicht dahinter das Auge, dann die (etwas lädierte) Nase (die ‚Ruine‘), den Oberlippenbart (‚Wald‘), die Unterlippe (das ‚kleine bedachte Haus‘), den Bart (‚Wald‘), sowie das rechte Ohr (eine Art von ‚Abstellplatz für Wagen mit mittlerer Trennmauer‘). Einmal entdeckt, drängt sich beim neuerlichen Betrachten des Stiches der metonymische Kopf mehr auf als der metaphorische.

Zurückbezogen auf Curricula als Inbegriff der institutionalisierten Organisation von unterrichtlicher Schulung kann die These so formuliert werden: Curricula und die in ihr enthaltenen Ordnungen sind in dem Sinne nicht als Antithese zu Kindheit zu verstehen, als sie genuines Wissen über Kinder enthalten, Wissen über Kinder, die auf verschiedene Bildungskarrieren mit

ihren Selektionsregimes angesetzt sind, denen man verschiedene Lehrpläne und Lehrmittel zumutet und die dereinst Rollen als Bürgerinnen und Bürger einnehmen werden. Dieses Wissen ist nicht auf den ersten Blick ersichtlich, sondern – wie im Vexierbild – versteckt, aber einmal entdeckt, mindestens so plausibel wie die schnell(er) sichtbaren Schulgesetze, Lehrpläne oder Lehrmittel oder das Wissen, das Lehrpläne und Lehrmittel enthalten.

Ich möchte diese These in vier Schritten plausibel machen, indem ich zunächst auf den Entstehungskontext der Curriculumforschung eingehe und nachweise, wie eng dieses Forschungsfeld mit dem Desiderat demokratischer Bürgererziehung stand (Kap. 1). In einem zweiten Schritt wird nachgewiesen, wie gleichzeitig mit dem Ideal von Bürgerschaft auch eine Vorstellung von Kindheit konstruiert wird, ohne notwendigerweise explizit zu sein (Kap. 2). Im folgenden Schritt übertrage ich die Idee von ‚Curriculum studies‘ auf den europäischen Kontext, allerdings unter Verzicht der inhaltlichen Prämissen, die zur Emergenz der ‚Curriculum studies‘ gehört hatten, um die europäischen Konstruktionen von Bürgerschaft sichtbar zu machen (Kap. 3). Das Sichtbarwerden der Bürgerideale in den verschiedenen Curricula schließlich ermöglicht die Forschungsfrage nach dem versteckten Wissen über Kinder, wie im vierten Schritt erläutert wird (Kap. 4), um am Schluss noch einmal die Frage zu reflektieren, welche Ideologien überwunden werden müssen, um das Vexierbild als Vexierbild zu erkennen und damit die Bedeutung der Frage nach dem Wissen über das Kind als empirisch relevante, komparativ angelegte Forschungsfrage im Feld der Schule zu betonen (Kap. 5).

1. ‚Curriculum studies‘ und demokratische Bürgerschaft

Das erziehungswissenschaftliche Genre der ‚Curriculum studies‘ fristet im europäischen, sicher aber im deutschsprachigen Raum eher ein Randdasein (vgl. Horlacher & De Vincenti 2014). Es setzt einen spezifischen institutionellen Rahmen insbesondere an Universitäten voraus, der vor allem in den USA gegeben ist. Einschlägige Abteilungen wie ‚Curriculum & Instruction‘ wurden gegründet, um Forschung und Entwicklung im Rahmen dessen, was als ‚Curriculum construction‘ oder eben ‚Curriculum studies‘ bezeichnet wurde, institutionell abzusichern. Diese Absicherung folgte dem Desiderat nach einer ‚Curriculum theory‘, das besonders in den 1920er- und 1930er-Jahren erstmals virulent geworden war und das einen entscheidenden Unterschied zur europäischen, insbesondere aber zur deutschen Diskussion sichtbar macht.

In Europa und insbesondere in Deutschland fokussierte die Diskussion in der Regel entweder auf Bildung oder auf Fachdidaktik – später zusätzlich auf Allgemeine Didaktik, bei der es darum ging, Fachdidaktik(en) mit der Bil-

dungstheorie zu verbinden (vgl. De Vincenti & Horlacher 2015).¹ Diese disziplinäre Struktur reflektiert eine spezifische kulturelle Idiosynkrasie, die sich maßgeblich von jener in den USA unterscheidet, was eine international vergleichende Diskussion erschwert hat (und noch heute erschwert). Diese Schwierigkeit vergrößert sich, wenn der in Deutschland unverhandelbare Inbegriff des pädagogischen Selbstverständnisses – der Begriff der Bildung – ins Spiel kommt. Er marginalisiert in der Forschung konkrete Diskussionen um Lehrplan und Schulfächer (vgl. Goodson, Hopmann & Riquarts 1999), da der Bildungsbegriff weit mehr sein will als ‚nur‘ Wissen (vgl. Horlacher 2011). Entsprechend hat sich in Kontinentaleuropa kaum eine Forschungstradition unter dem Stichwort ‚Curriculum‘ entwickelt, auch kein Vorverständnis, das ein größeres Interesse an der transatlantischen Forschung erzeugt hätte (vgl. Künzli 2009; Künzli, Fries, Hürlimann & Rosenmund 2013). Ralph W. Tylers großer Klassiker ‚Basic Principles of Curriculum and Instruction‘, erstmals 1949 publiziert und 1985 in 45. Auflage erschienen, wurde erst 1971 auf Norwegisch publiziert, 1973 auf Deutsch und auf Flämisches, wobei das Buch in Norwegen 1972 im Unterschied zu Deutschland und in den Niederlanden eine zweite (und letzte) Auflage erlebte (vgl. Tyler 1949/1971/1973a/1973b). Dann war das Buch vergriffen und fand keinen theoretischen Niederschlag, vielleicht auch deswegen, weil Tylers unausgesprochener Hintergrund die demokratisch gewählten ‚School boards‘ waren, die in den USA maßgeblich das Curriculum mitbestimmen, ein Phänomen, das in Europa weitgehend unbekannt ist. Indes wurde auch keine der drei Auflagen von Herbert Kliebards ‚The Struggle for the American Curriculum 1893 – 1958‘ (z.B.) je ins Deutsche übersetzt, was auch für Michael Appels ‚Ideology and Curriculum‘ (vgl.) oder William F. Pinars Klassiker ‚Understanding Curriculum‘ zutrifft (vgl. Apple 1979; Kliebard 1986; Pinar et al 1995).

‚Curriculum studies‘ als akademisches Forschungsfeld ist also Ausdruck einer Forschungskultur, die spezifisch amerikanischen Vorstellungen darüber entspricht, warum und wie Schule und Unterricht organisiert wird. Diese Vorstellungen sind nicht zufällig zu jenem Zeitpunkt diskutiert worden, als die USA vor den gewaltigen Herausforderungen der Massenimmigration, der Kommerzialisierung des Lebens und des beispiellosen Wachstums der Großstädte standen, und sie im Ersten Weltkrieg Erfahrungen ausgesetzt waren, die sie zur weltweit führenden Nation machten. Zu diesem Zeitpunkt waren die Sozialwissenschaften an den modernen Forschungsuniversitäten etabliert

¹ Wolfgang Klafki, der Doyen der deutschsprachigen Allgemeinen Didaktik, ging in seiner Bestimmung von Allgemeiner Didaktik davon aus, dass eine Fachdidaktik „nicht zulänglich allein aus sich selbst heraus begründet und entwickelt“ (Klafki 1994, 53) werden könne, wobei sich die Allgemeine Didaktik an bildungstheoretische Prämissen halten müsse (vgl. Götz 2004).

sowie Programme wie ‚Education for Citizenship in a Democracy‘ entwickelt worden (vgl. Woellner 1923), und Bücher wie ‚The American Citizen‘ versuchten Antworten auf die Frage zu finden, wie man den Unterricht in der Schule besser auf die Gegenwart ausrichten könnte, insbesondere in Bezug auf „the making of good citizens” (Dole 1892, v).

Vor diesem Hintergrund hatten Schulfächer wie Geografie, Geschichte, Arithmetik, Grammatik oder Physik ihren ‚pädagogischen‘ Wert nicht einfach in sich, so John Dewey 1911 im Lemma ‚Course of Study, Theory of der ‚Cyclopeida of Education‘, sondern „because there are certain values, activities, purposes, and believes currently exiting in social life which absolutely must be transmitted to the succeeding and immature generation if social life itself is not to relapse into barbarism and then into savagery“ (Dewey 1911, 220). Diese „values, activities, purposes, and believes“ (ebd., 220), welche die nachfolgende Generation übernehmen bzw. in die hinein sie transformiert werden sollte, stellten die protestantische, bei Dewey die kongregationalistische Vorstellung amerikanischer Demokratie und ihr Ideal sozialer Interaktion dar. In diesem breiteren Zusammenhang wurde in den Schulen auch das Fach ‚Social studies‘ eingeführt, das dazu dienen sollte, politische und soziale Verantwortung als Pfeiler der Demokratie zu vermitteln (vgl. Lybarger 1983).

Vor diesem Hintergrund sind ‚Curriculum studies‘ als Versuch zu verstehen, Bildung und demokratische Bürgerschaft zu verbinden. Dies ist so in Europa weitgehend unbekannt geblieben,² was die transatlantische Verständigung über ‚Curriculum studies‘ nachhaltig erschwert hat, und das bis heute.

2. Die Konstruktion des Kindes

Modernisierungserscheinungen wie Großstädte oder Industrialisierung waren in Europa im Allgemeinen und Deutschland im Speziellen ebenso wahrnehmbar wie in den USA, aber die Interpretationen und damit die Reaktionen darauf jeweils kulturell idiosynkratisch anders. Die ‚soziale Frage‘ etwa, in den meisten Ländern als große Herausforderung wahrgenommen, war eine Herausforderung für die jeweiligen sozialen Ideale und brachte Konzeptionen von sozialer Pädagogik oder Sozialpädagogik hervor, die jeweils sehr unterschiedlich waren, was sich exemplarisch an Frankreich, Deutschland und den USA zeigen lässt (vgl. Tröhler 2014). Während in Deutschland eine sehr spezifische Sozialpädagogik entstand und auf der Grundlage der Schulkritik

² Vielleicht mit Ausnahme der Schweiz, die aufgrund der engen gemeinsamen religiösen Wurzeln – dem reformierten Calvinismus – zentrale politische Werte mit den USA teilt (vgl. Tröhler 2011).

reformpädagogische Landerziehungsheime eingerichtet wurden, reagierte man in den USA mit der curricularen Frage, was an der Schule verbessert werden könne, um das übergeordnete Ziel, die Erhaltung der demokratischen Gesellschaft mit all ihren Anforderungen, erreichen zu können.

„Curriculum studies“ stellen damit ein erziehungswissenschaftliches Genre dar, das spezifischen kulturellen Deutungsmustern der USA entspringt und das in anderen kulturellen Systemen mindestens für lange Zeit fremd blieb, weil sich dort verschiedene Genres etablierten, die den jeweiligen Desideraten folgten und dienten. In Deutschland war das ohne Zweifel die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die – im Bestreben, alle intellektuellen und sozialen Strömungen einzuverleiben, – schulkritische reformpädagogische Anliegen aufnahm und sie theoretisch verorten wollte. In ihrer prinzipiellen Frontstellung gegenüber der westlichen Demokratie und der modernen Wissenschaft glaubte sie, das Kind vor der Welt schützen zu müssen: „Die Mächte des Lebens wollen in der Jugend die Nachfolge, die Diener und Amtsträger, sie wollen den Menschen mit Haut und Haaren“ (Weniger 1929/1952, 82). Die diabolisierende Rhetorik war nicht Zufall, weil auf der anderen Seite die Heilsversprechung im Volk und im (deutschen) Geist steckte. Pädagogische Methode ist damit „nicht rational“ und ihr Wert liegt „in ihrem Geist“ und sie setzt voraus, dass „das seelische Wachstum in seiner Durchdringung mit der geistigen Welt begriffen wird“ (Flitner 1930, 74).

Schulischer Unterricht hat vor diesem Hintergrund gar nicht die explizite Aufgabe, eine bestimmte soziale Praxis effizient zu verstärken, sondern verlangt umgekehrt Autonomie, die – irrtümlich, weil die ironische Polemik verkennend, – auf Rousseau zurückgeführt wurde (Flitner 1930, 72). Rousseau galt (und gilt bis heute) als „Begründer der pädagogischen Autonomie“ (Geissler 1929, 9), der in der Erziehung eine „völlige Umdrehung“ (ebd., 9) dadurch bewirkt habe, dass es ihm um den „ganzen Menschen“ gegangen sei, „um den Menschen selbst und um seine Totalität“ (ebd., 12). Verantwortlich ist der Erzieher, der dem Zögling mit dem Blick auf den „ganzen Menschen“ nicht etwa primär über Wissenschaften die Kenntnis der empirischen Welt, sondern „eine Welt von Ideen und Werten“ vermitteln solle, damit die „subjektive Totalität“ (ebd., 78f.) des Zöglings entstehen könne. Diese Totalität war die Idee der Bildung, und die konnte sich nur da vollenden, wo Nation und Persönlichkeit, wo nationale Individualität und die „Totalität der Seele“ (Nohl 1933, 77) sich gegenseitig ermöglichen, denn die „Person lebt nur im Volke“ (Flitner 1933/1983, 84). „Bildung“ gilt folglich als „zweckfrei“ und kann vor diesem Hintergrund eine politische – z.B. demokratische – Dimension eines Programms zur „Verwirklichung solchen totalen höheren Lebens im Individuum gegenüber allen Trennungen der Kultur“ (Nohl 1933, 26f.)

gar nicht anerkennen, weil Nation eine erhabene Idee sei und dadurch Politik im Sinne der Aushandlung und der mit ihr verbundenen Tugenden ausschließt. Entsprechend wurde kritisiert, „Bildung vor allem als Schulbildung zu denken“ und dafür plädiert, weltabgewandt die Natur als „innere Einheit unserer Umgebung“ zu deuten, in deren Schoß „seelische Einheit“ (ebd., 53) erwachse.

Gegenüber diesem Ideal, das bereits als in der Natur des Kindes angelegt verstanden wird und das es gegen die reale Welt zu realisieren gilt, kann die empirische Forschung nur als deviant erscheinen. Das Schlagwortverzeichnis des von Herman Nohl und Ludwig Pallat herausgegebenen ‚Handbuchs der Pädagogik‘ sieht unter dem Lemma ‚Kind‘ u.a. folgende Differenzierungen vor: abnormes, empfindsames, geistig zurückgebliebenes, gemütsarmes, haltloses, körperlich unentwickeltes, schwachnormales, schwachsinniges, triebhaftes, überlebhaftes; unter ‚Kindheit‘ wird auf ihren ‚Eigenwert‘ sowie auf Rousseau verwiesen (vgl. Nohl & Pallat 1933, 38). Umgekehrt verweist das amerikanische Pendant zum ‚Handbuch der Pädagogik‘, Paul Monroes ‚Cyclopedia of Education‘ (vgl. Monroe 1911), darauf, dass lange Zeit Vorstellungen auf Kindheit projiziert worden seien, die ausschließlich vom Ziel der Kindheit – dem Erwachsensein – abgeleitet worden seien. Das habe wiederum Forschung verhindert, wie der Autor des Lemmas ‚Child Study‘ – der an einer damals führenden Lehrerbildungsanstalt der USA lehrende Psychologe Edwin Asbury Kirkpatrick – betonte: „little importance of what they really are“ (Kirkpatrick 1911, 615). Erst in den letzten 25 Jahren, so Kirkpatrick weiter, sei insbesondere unter dem Einfluss der Evolutionstheorie der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen bewusst und Fragen der Transition wichtig geworden, d.h. Fragen, wie frühere Formen von Leben mit den späteren Formen von Leben pädagogisch zusammenhängen würden (vgl. ebd.).

Sollte in den USA das Curriculum der Transition bzw. Transformation des Kindes zum tätigen demokratischen Bürger einer pluralen Einwanderungsgesellschaft verhelfen, war die geisteswissenschaftliche Bildungstheorie darauf ausgerichtet, die Ausbildung der Seele des Kindes zur harmonisch gebildeten Totalität im Schoß der ursprünglichen Volksgemeinschaft zu beschreiben. Dementsprechend fielen die Interpretationen dessen, was John Dewey unter einer „miniature community, an embryonic society“ (Dewey 1899/1976, 12) verstand, als er von der Schulklasse sprach, sehr unterschiedlich aus. Es ist daher alles andere als Zufall, dass Peter Petersen, als er 1935 Texte John Deweys und William Heard Kilpatricks zur sogenannten Projektmethode in deutscher Sprache veröffentlichte,³ erklärte, dass der in den Originaltexten

³ Man glaubte lange, Deweys und Kilpatricks Projektmethode wären weitgehend identisch, was mittlerweile allerdings widerlegt wurde (vgl. Knoll 2011).

gebrauchte Begriff ‚democratization‘ nicht etwa mit Demokratisierung übersetzt werden müsse, sondern „es muss ins Deutsche übersetzt werden mit: Volksgemeinschaft, in genau dem Sinne, den wir diesem Worte heute geben“ (Petersen 1935, 207). Demgegenüber war es für die amerikanische Curriculumtheorie klar, dass ein Curriculum das Ziel habe, „to habituate the young“ (Dewey 1911, 221) an die gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich Wissen, Können und moralischen Anforderungen als Erwachsene, ohne dabei Kindheit und Erwachsenenendasein gleichzusetzen. Das Curriculum war die Scharnierstelle, die sich dem Übergang zwischen Ersterem und Letzterem widmen sollte. Curriculum wurde damit zu einem Schwerpunkt pädagogischer Forschung zwischen Ideal und Empirie, während in Deutschland Allgemeine Didaktik eine vergleichbare Rolle zwischen Schulfächern und (Bildungs-) Ideal einnahm. Curriculum und Allgemeine Didaktik waren und sind zwei sehr ungleiche Geschwister unterschiedlicher kultureller Wertsysteme, komparativ gesehen aber stumme Zeugen kultureller Selbstverständlichkeiten, die sich bis heute kaum etwas zu sagen haben, wobei die eine Variante immerhin von Pluralität ausgeht, die andere von Totalität.⁴

3. Verfassung und Schulgesetz

Als im Jahr 1989 der Eiserne Vorhang fiel, wurden in Osteuropa zahlreiche Programme von ‚civic‘ oder ‚democratic education‘ initiiert, die insgesamt wenig konkrete Erfolge zeigten. Ähnlich erging es den großangelegten Studien, die angeblich komparativ die Effekte von politischer Erziehung in den verschiedenen Schulen untersuchten und die zu Resultaten kamen, die nicht erklärbar waren. Probleme boten vor allem die deutschen Daten: „The comparatively low levels of political efficacy and trust found among German students in this study are consistent with findings of other researchers. Whether they are rooted in culture, history, or some aspect of schooling is not evident“ (Hahn 1999, 247). Das Problem war, dass hinter beiden Initiativen – der Demokratisierung Osteuropas und der empirischen Untersuchung der Effektivität politischer Bildung in den Schulen – von einem inhaltlich bestimmten Bürgerbegriff ausgegangen wurde, der sich wohl mit amerikanischen Erfahrungen, nicht aber mit anderen Vorstellungen von Demokratie und dem ihnen eigenem Ideal politischer Kultur deckte. Beide waren insofern nicht komparativ, sondern hegemonial angelegt (dasselbe gälte im Übrigen auch für die OECD-Studien). Immerhin erkannte die Leiterin der großen

⁴ Dazu gibt es mittlerweile wichtige Studien, die allerdings eher wenig rezipiert werden (vgl. Hopmann & Riquarts 1995; Gundem & Hopmann 1998; Westbury, Hopmann & Riquarts 2000; Gundem 2000; Autio 2006).

Feldstudie, Carole Hahn, am Ende ihrer Untersuchung an: „The fieldwork impressed on me the importance of ‘political culture’” (ebd., 231). Zudem habe sie realisiert, „that the form that education takes reflects the distinct set of values of the culture in which it is embedded. Consequently ‘what works’ in one context cannot simply be adopted in another with differing traditions, values and meanings“ (ebd., 231).

Der Schlüssel zur Erkenntnis des Wissens über Kinder im Vexierbild von Schulung und Curriculum liegt also in der politischen Kultur, die jeweils sehr unterschiedlich ist und verschiedene curriculare Performanzen erzeugt. Dabei gilt es gerade nicht nur diachrone kulturelle Differenzen zu beachten, die sich zwischen einfachen und komplexen Lebensformen einstellen, wie das noch für John Dewey unter dem Einfluss der Evolutionsbiologie wichtig war (vgl. Dewey 1911),⁵ sondern auch synchrone Differenzen, die komparativ erforscht werden müssen (und nicht hegemonial auf einer ‚großen Kette der Entwicklung‘ [,development‘] eingeordnet sind). Diese synchronen kulturellen Differenzen curricularer Performanzen erschließen sich aus der jeweiligen Konstruktion von dem idealen Bürger/der idealen Bürgerin (‚good citizen‘), die mit den Vorstellungen der Kinder zwar nicht identisch, aber über das Curriculum verbunden sind, das ja dazu dient, die Kinder zu ‚good citizen‘ zu transformieren. Für eine komparative Untersuchung darf der Begriff des ‚good citizen‘ allerdings nur als Allgemeinbegriff (oder Oberbegriff) benutzt werden, damit der Gefahr der Hegemonie entgangen werden kann.

Konkret gilt es, die amerikanische Idee von ‚Curriculum studies‘ mit den Eckpfeilern ‚child‘, ‚citizenship‘ und ‚curriculum‘ formal auf andere Länder zu übertragen, ohne den konkreten inhaltlichen Vorstellungen zu folgen: Nicht jeder Europäer teilt die Demokratievorstellungen der amerikanischen Kongregationalisten. Das Untersuchungsfeld liegt bereit, aber verdeckt durch den Kult um die ‚pädagogische Autonomie‘ und durch die Verteufelung der ‚äußeren‘ Welt, und entsprechend ist es ungeachtet seiner Greifbarkeit fast vollständig unbestellt. Es geht konkret um die Frage, wie Curricula – verstanden als Summe institutionalisierter formaler Schulstrukturen, Übergangsregimes, Lehrpläne, Lehrmittel – mit den übergeordneten Wertvorstellungen einer jeweiligen Gesellschaft zusammenhängen. Ein historischer Blick ins 19. Jahrhundert zeigt, wie eng diese bisher kaum beachtete Verbindung ist, die in einem auffallenden ‚Pas de deux‘ von politischer Verfassung und Schulgesetz manifest wird. Denn – mit ganz wenigen Ausnahmen – stets dann, wenn Verfassungen verabschiedet wurden, folgten jeweils umgehend neue Schulgesetze.

⁵ „When community life is simple, the function of transmission is performed by personal contact and intercourse“, wenn die Lebensverhältnisse aber komplex seien, müsse die Lehre organisiert und in unterscheidbare Schulfächer geteilt werden (Dewey 1911, 220).

Dieser Zweischnitt von Verfassung und Etablierung moderner Volksschulen spiegelte in eminenter Weise eine um 1800 entstehende pädagogisierte Welt wider, welche vermeintliche oder reale Herausforderungen immer öfter an das Feld der Erziehung und Bildung delegierte (vgl. Tröhler 2013). Die modernen Nationalstaaten, die im Kontext der amerikanischen und französischen Revolution und vor allem auch nach Napoleons Herrschaft bzw. mit dem Wiener Kongress entstanden, versuchten ihre territoriale Einheit geografisch und die innere Einheit durch Verfassungen zu definieren. Die territoriale Einheit sollte mit der Armee verteidigt und die innere Einheit durch die moderne Volksschule verwirklicht werden. Die Verfassung definierte die ideale soziale Ordnung und die Schule transformierte aus Einwohnern eines Territoriums die gewünschten Bürgerinnen und Bürger (Horlacher 2012). Wie bedeutsam das sein konnte, wird am Beispiel des Elsass und Lothringens deutlich – die bis 1871 französisch sein mussten, dann bis 1918 deutsch, um bis 1939 und ab 1945 wieder französisch zu sein. Sie mussten immer wieder, und das durchaus in individuellen Biografien, neue Loyalitäten entwickeln, d.h., wie der Titel der eindrucklichen Studie von Stephen L. Harp besagt, ‚Learning to be Loyal‘ gegenüber wechselnden Herrschaftsverhältnissen und ihren jeweiligen politischen Wertsystemen (vgl. Harp 1998). Gleichgültig ob die Verfassungen der neuen Nationalstaaten jeweils liberal ausgerichtet waren und in Richtung säkularer Republik zielten oder ob sie in konservativer Absicht den Adel, die Monarchie, die Kirche oder eine Kombination davon schützen wollten, gleichgültig, ob sie Artikel enthielten, die explizit der Schule gewidmet waren – fast jedes Mal, wenn in Europa eine Verfassung verabschiedet wurde, folgte innerhalb von 5 Jahren ein neues Schulgesetz. Das begann schon mit der allerersten Verfassung in Frankreich 1791, dem Condorcets Gesetzesentwurf im April 1792 folgte, der aber wegen der einsetzenden ‚Terreur‘ nicht verabschiedet wurde. So entstand 1793 wiederum eine neue Verfassung, der ein Schulgesetz im November 1794 folgte. Und als die Franzosen sich im August 1795 nach der ‚Terreur‘ wieder eine neue Verfassung gaben, folgte das durch Pierre Dannou entworfene Schulgesetz im Oktober 1795. Diese turbulenten sechs Jahre nach der Französischen Revolution waren nur hinsichtlich der Kadenz außergewöhnlich; als Muster hielt dieser Reflex, nach Verfassungen jeweils Schulgesetze zu verabschieden, an, und zwar nicht nur in Frankreich,⁶ sondern – mit wenigen Ausnahmen – in ganz Europa.⁷

⁶ Der halbliberalen Verfassung von 1830 etwa folgte das neue Schulgesetz von François Guizot 1833 (vgl. Verfassung 1830), der Verfassung der Zweiten Republik 1848 das Schulgesetz von Alfred de Falloux im März 1850 (vgl. Verfassung 1848).

⁷ Für eine umfassendere Übersicht siehe Tröhler (2016).

4. Schulstrukturen, Lehrpläne, Schulfächer und Lehrmittel

Die Verfassungen schufen den nationalen Bürger, ohne aber soziale Unterschiede abzuschaftern; die Curricula waren gleichsam darum besorgt, sowohl nationale Identität zu erzeugen und soziale Differenzen zu bekräftigen, wie dies kürzlich exemplarisch am Fall Luxemburg dargestellt wurde (vgl. Schreiber 2014). Eindrücklich ist auch das Beispiel Preußen, das sich trotz Versprechen im Umfeld des Wiener Kongresses lange gegen die Einführung einer Verfassung wehrte und dabei prompt die umfassende ‚liberale‘ (= nationale) Schulreform von Johann Wilhelm Süvern 1819 scheitern ließ. Erst unter Druck der 1848er-Ereignisse sah sich das Königreich veranlasst, eine Verfassung zu erlassen, die 1850 ihre (vorläufig) definitive Form annahm. Darin wurde bekräftigt, dass „alle Preußen [...] vor dem Gesetz gleich“ und „Standesvorrechte“ nicht vorgesehen seien (Art. 4), dass Religionsfreiheit (Art. 12) und akademische Freiheit (Art. 20) herrsche und dass Zensur verboten und Meinungsäußerungsfreiheit gewährleistet sei (Art. 27) (vgl. Verfassungsurkunde 1850).

Diese prinzipielle Gleichheit und Freiheit reflektierte die Verfassungsrhetorik, ohne sich tatsächlich auf naturrechtliche Prämissen einzulassen. Die Person des Königs sollte über dem Gesetz stehen, in der Sprache der Zeit war die „Person des Königs [...] unverletzlich“ (Art. 43), er ernannte und entließ die Minister (Art. 44), repräsentierte alleine die exekutive Gewalt (Art. 45) und war alleiniger Oberbefehlshaber der Armee (Art. 46) (vgl. ebd.). In der Legislative stellte der König ein Drittel aller Stimmen, zusammen mit zwei parlamentarischen Kammern, die ebenfalls je einen Drittel Stimmen hatten (Art. 62) (vgl. ebd.). Das Wahlgesetz zum Parlament stellte sicher, dass dieses zu einem Drittel aus sehr reichen Bürgern besetzt wurde, die weniger als 5% der Bevölkerung ausmachten, zu einem Drittel aus einer auf rund 12% angesetzten Mittelschicht bestand und das letzte Drittel über 80% der Bevölkerung repräsentierte.

Das Zensuswahlrecht relativierte also die faktische Rechtsgleichheit aller Preußen (Art. 4) in politischer Hinsicht und der Umstand, dass die Armee im Unterschied zu den Beamten nicht auf die Verfassung zu schwören hatte (Art. 108), entthob das Militär jeglicher demokratischer Kontrolle. Diese Ungleichheiten spiegelten sich im Schulgesetz, das 1854 auf die 1850er-Verfassung folgte und das vom lutherischen Theologen und Geheimrat Anton Wilhelm Ferdinand Stiehl entworfen worden war. In der Einleitung zur Erörterung des Lehrplans hielt Stiehl fest, dass sich der „Gedanke einer allgemeinen menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt“ (Stiehl 1854, 64) als falsch erwiesen habe, weswegen die „Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volks die Grundlage,

wenn nicht den Abschluss seiner Bildung empfängt, nicht einem abstrakten System, oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen, und für dieses Leben vorzubereiten“ (ebd., 64) hatte. Entsprechend dieser Ausrichtung umfasste der Lehrplan der Volksschule – in dieser Reihenfolge – Religion, deutsche Sprache (Lesen und Schreiben), etwas Rechnen, Geometrie und Zeichnen sowie Singen (vgl. ebd., 65ff.). Vor allem sah der Lehrplan kein Latein vor, dessen Beherrschung indes Voraussetzung für den Übertritt auf das Gymnasium war, das wiederum den Weg zur Universität und damit zu den staatlichen Beamtenstellen eröffnete. Latein wurde in den zur kostenfreien Staatsschule parallel organisierten kostenpflichtigen Vorschulen gelehrt, wobei Vorschule als Vorschule zum Gymnasium verstanden wurde, in der mehr als 40% der Lehrzeit dem Latein und Griechisch gewidmet waren (vgl. Herrlitz, Hopf & Titze 1993). Das Kind der Stiehl'schen Elementarschulreform entstammte also einer Familie, die sich die Vorschule (für das Gymnasium) nicht leisten konnte.

Die Elementarschule vereinte auf der einen Seite die Preußen und machte sie zu nationalen Preußen, auf der anderen Seite verstärkte sie soziale Ungleichheiten, die parallel zu jener in der Verfassung waren. Das Ziel der Elementarschule war die Befähigung zum vorwiegend kommunalen Erwachsenenleben, das stark von der Religion(sgemeinschaft) geprägt war. „Mit der Confirmation soll das durch die heilige Taufe der Kirche Christi einverleibte Kind als selbstständiges Glied in die Gemeinde eintreten“ (Stiehl 1854, 65), schreibt Stiehl im Lehrplan zum Fach Religion, wobei die biblische Geschichte die Kinder „zur Erlösung vorbereiten, erlösen, und heiligen muss“ (ebd., 65). Damit dieses Ziel erreicht wird, muss die biblische Geschichte „in die Form und in den Rahmen gesetzt werden, wie sie gute Historienbücher enthalten“ (ebd., 66); das Vorbild sind also die nationalen Heldengeschichten, welche die kindliche Seele affizieren und sie mit dem Gegenstand identifizieren, damit die Lehre immer „lebendig wird“ (ebd., 66). Dabei ist eine Ordnung des Aufbaus des Lehrstoffs zu beachten, wonach in den ersten beiden Schuljahren alt- sowie neutestamentarische Stellen vermittelt werden sollten; die Schöpfungsgeschichte, der Sündenfall, die Sintflut, dann aber auch einzelne Stellen aus dem Leben Jesu, „welche zur Erklärung der christlichen Feste, zur Veranschaulichung seiner Gottheit und seiner barmherzigen Liebe dienen“ (ebd., 66). Andere Geschichten, wie etwa jene alttestamentarische Episode von Sodom und Gomorrha, spielen in diesem Lehrplan keine Rolle. Das Kind der Stiehl'schen Reform ist aber kein rational-naturwissenschaftliches Kind, das die Frage stellen könnte, weshalb es einen Regen aus Feuer und Schwefel geben kann, mit welchem die Sündenstädte begraben wurden, oder

auch fragen könnte, warum Gott so strafend sein kann, wenn er doch der Inbegriff der Liebe ist. Deswegen darf die Lehrart auch nicht die des ‚Sokratisierens‘ sein, sondern die des sinnlichen Beeindruckens. Der Lehrer bedarf der Kunst „des guten Erzählens, Veranschaulichens, des klaren Zusammenfassens der Hauptgedanken, des Abfragens und die Kraft des eigenen Glaubenslebens“ (Stiehl 1854, 68), um „Überzeugung und Leben“ (ebd., 68) zu schaffen. Das Kind der Stiehl’schen Reform ist damit auch nicht das Kind, das im ideologischen Horizont der späteren geisteswissenschaftlichen Pädagogik seinen Geist zur Totalität entfaltet, sondern es ist Teil des natürlich-religiösen Volksganzen, das als Voraussetzung der inneren individuellen Totalität der Elite gedacht wurde.

5. Ausblick

Die Stiehl’sche Reform von 1854, in Sachen sozialer Ungleichheit passgenau zur Verfassung von 1850, differenzierte durchaus zwischen Kindheit und Erwachsenen, und auch hier war das Scharnierstück das Curriculum, das schon von der ersten Schulpflicht an unterschiedliche Schultypen kannte, deren Selektionskriterien maßgeblich an die finanzielle Kraft der Familie des Kindes gebunden war, was entscheidend für die spätere Karrieren des Kindes war. Es scheint allerdings, die Vorstellung von Bildung als geistiger Totalität habe den wissenschaftlichen Blick auf Massenschulung verdeckt: Die Gelehrten, fast alles Absolventen der höheren Grundschulung – Ausnahme war etwa Friedrich Paulsen (1846 – 1908) – und der Universität, reproduzierten mit ihrer Bildungstheorie (und der Geschichte, die sie von dieser Theorie aus konstruierten) die Ideologie ihres eigenen elitären Bildungsgangs, der gerade dadurch international nie anschlussfähig wurde.

Die ‚Mandarine der Forschung‘ verstellten damit den Blick auf das Curriculum, das die Brücke zwischen dem idealen Bürger (und sei er rechtloser Untertan) und der Vorstellung von Kindheit darstellt, und vereitelten damit den empirischen Blick nicht nur auf die Vorstellungen nationaler Einheit und sozialer Stratifikation, sondern auch auf das implizite curriculare Wissen, das mit Kindheit verbunden war. Das Festhalten an Bildung verschleierte den Blick auf das Vexierbild, das nicht einmal als solches erkannt wurde, oder nach Kafka, „in dem man auch niemals etwas finden würde, wenn man nicht wüsste, dass es drin steckt“ (Kafka 1911/1990, 47).

Die Schulgesetze, die Lehrpläne und die Lehrmittel liegen als Forschungsfeld verhältnismäßig einfach zugänglich vor uns und sie enthalten – gut versteckt – das jeweils dominante Ideal sozialer Ordnung und – sehr gut versteckt – die Vorstellung des Kindes, wie es mit diesem Ideal in Übereinstimmung gebracht

werden kann. Das lässt sich an relativ begrenzten Beständen wie den Kinderbibeln zu Beginn des 19. Jahrhunderts aufzeigen (vgl. Naas 2012) oder an kontemporären Initiativen der Umwelterziehung (vgl. Ideland & Malmberg 2014).

Die Curricula fügen sich in das nationalstaatliche Projekt ein, aus Einwohnern Bürger zu machen, und diese Transformation funktioniert auch unter der Bedingung, dass es sich in den Vorstellungen der Reformen nicht mehr nur um die nationale, sondern um die Weltgesellschaft mit einer Weltbürgerschaft (Kosmopolitismus) handelt. Hier sind alchemistische Vorstellungen am Werk, die nicht nur auf Einwohner als Bürger zielen, sondern darauf, aus Kindern eben jene Bürger zu machen, die erwünscht werden. Dazu bedarf es nicht zuletzt der Transformation der akademischen Fächer in Schulfächer, die Wissen neu arrangieren, Selektionen vornehmen und in der Regel Komplexitäten vereinfachen, damit es „das Kind“ als zukünftiger Bürger auch versteht. Lehrmittel, Schulfächer, Lehrpläne – Curricula mit anderen Worten – sind der wohl empirisch reichhaltigste Schatz an Wissen über Kinder, der allerdings erst dann geborgen werden kann, wenn das Vexierbild als solches identifiziert und Bürgerschaft und Kindheit darin vermutet werden.

6. Quellen und Literatur

6.1 Quellen

- Dewey, John (1899/1976): *The School and Society*. In: Boydston, J. A. (Hrsg.): John Dewey. The Middle Works, 1899 – 1924, Volume 1: 1899 – 1901. Carbondale and Edwardsville, 5-56.
- Dewey, John (1911): *Course of Study, Theory of*. In: Monroe, P. (Hrsg.): *A Cyclopedia of Education*, Volume Two. New York, 615-621.
- Dole, Charles Fletcher (1892): *The American Citizen*. Boston.
- Flitner, Wilhelm (1930): *Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre*. In: Nohl, H. & Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Band 2: *Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre*. Langensalza, 59-128.
- Flitner, Wilhelm (1933/1983): *Systematische Pädagogik*. In: Erlinghagen K.; Flitner, A. & Herrmann, U. (Hrsg.): *Wilhelm Flitner, Gesammelte Schriften*. Band 2: *Pädagogik*. Paderborn, 9-122.
- Geissler, Georg (1929): *Die Autonomie der Pädagogik*. Langensalza.
- Kafka, Franz (1911/1990): *Tagebücher 1910 – 1923*. Frankfurt.
- Kirkpatrick, Edwin A. (1911): *Child Study*. In: Monroe, P. (Hrsg.): *A Cyclopedia of Education*, Band 1. New York, 615-621.
- Klafki, Wolfgang (1994): *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen*. In: Meyer, M. A. & Plöger, W. (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim, 42-64.
- Monroe, P. (Hrsg.) (1911): *A Cyclopedia of Education*, Volume Two. New York.
- Nohl, Herman (1933): *Die Theorie der Bildung*. In: Nohl, H. & Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Band 1: *Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*. Langensalza, 3-80.
- Nohl, Herman & Pallat, Ludwig (1933): *Handbuch der Pädagogik*, Band V. *Namensverzeichnis und Sachverzeichnis*. Langensalza.
- Petersen, Peter (1935): *Nachwort*. In: Petersen, P. (Hrsg.): *Dewey, John & Kilpatrick, William H. Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar, 206-212.

- Rousseau, Jean-Jacques (1758): *Lettre à d'Alembert*. Amsterdam.
- Rousseau, Jean-Jacques (1781): *Émile et Sophie où les solitaires*. Genf.
- Rousseau, Jean-Jacques (1782): *Considérations sur le gouvernement de Pologne. Et sur sa réformation projetée*. London.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1969): *Emile ou de l'éducation*. In: Gagnebin, B. (Hrsg.): *Jean-Jacques Rousseau: Œuvres complètes*. Tome IV. Paris, 239-868.
- Stieh, Ferdinand (1854): *Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarunterrichts*. Berlin.
- Tyler, Ralph W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, Ralph W. (1971): *Undervisningsplanlægning*. Copenhagen: Christian Ejlers' Forlag.
- Tyler, Ralph W. (1973a): *Curriculum und Unterricht*. Düsseldorf: Schwann.
- Tyler, Ralph W. (1973b): *Theoretische grondslagen van het curriculum*. Rotterdam: Universitaire Pres.
- Verfassung der Französischen Republik (1848). Online unter: www.verfassungen.eu/f/fverf48-i.htm (zuletzt abgerufen am 04.08.2015).
- Verfassung des Königreichs Frankreich (1830). Online unter: www.verfassungen.eu/f/fverf30-i.htm (zuletzt abgerufen am 04.08.2015).
- Verfassungsurkunde für den Preußischen Staat (1850). Online unter: www.documentArchiv.de/nzjh/verfpr1850.html (zuletzt abgerufen am 04.08.2015).
- Weniger, Erich (1929/1952): *Die Autonomie der Pädagogik*. In: Weniger, E.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim, 71-87.
- Woellner, Fredric P. (1923): *Education for Citizenship in a Democracy*. New York.

6.2 Literatur

- Apple, Michael W. (1979): *Ideology and Curriculum*. London.
- Autio, Tero (2006): *Between and Beyond the German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- De Vincenti, Andrea & Horlacher, Rebekka (2015): *Lehrplan/Curriculum*. In: Matthes, E.; Hoffmann-Ocon, A. & Schlüter, M. (Hrsg.): *EEO. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Historische Pädagogik/ Historische Bildungsforschung*. Verfügbar auf Anfrage bei den Herausgebern.
- Götz, Margarete (2004): *Primarstufendidaktik und Allgemeine Didaktik*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22, H.2, 179-189.
- Goodson, Ivor; Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1999): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln.
- Gundem, Björg B. (2000): *Understanding European Didactics*. In: Moon, B.; Brown, S. & Benz-Peretz, M. (Hrsg.): *Routledge International Companion to Education*. London, 235-262.
- Gundem, Björg B. & Hopmann, Stefan (eds.) (1998): *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York u.a.: Peter Lang.
- Hahn, Carole (1999): *Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes*. In: *Oxford Review of Education*, 25, H.1/2, 231-250.
- Harp, Stephen L. (1998): *Learning to be Loyal. Primary Schooling as Nation Building in Alsace and Lorraine, 1850 – 1940*. Dekalb.
- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf & Titze, Hartmut (1993): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim.
- Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (1995): *Didaktik und, oder Curriculum: Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik*. Weinheim.
- Horlacher, Rebekka (2011): *Bildung*. Bern.

- Horlacher, Rebekka (2012): Schule als Ort politischer Bildung. In: Aubry, C.; Geiss, M.; Magyar-Haas, V. & Miller, D. (Hrsg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Weinheim, 253-267.
- Horlacher, Rebekka & De Vincenti, Andrea (2014): From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism: A History of Curriculum in Switzerland. In: Pinar, W. F. (Hrsg.): *International Handbook of Curriculum Research*. New York, 476-492.
- Ideland, Malin & Malmberg, Claes (2014): Governing 'eco-certified children' through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development. Online unter: www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2013.879696#abstract (zuletzt abgerufen am 20.12.2015).
- Kliebard, Herbert M. (1986): *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*. Boston: Routledge.
- Knoll, Michael (2011): Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Künzli, Rudolf (2009): Curriculum und Lehrmittel. In Andresen, S.; Casale, R.; Gabriel, T.; Horlacher, R.; Larcher-Klee, S. & Oelkers, J. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 134-148.
- Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Verena; Hürlimann, Werner & Rosenmund, Moritz (2013): *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim.
- Lybarger, Michael (1983): Origins of the Modern Social Studies: 1900 – 1916. In: *History of Education Quarterly*, 23, H.4, 455-468.
- Naas, Marcel (2012): *Die didaktische Konstruktion des Kindes in Schweizer Kinderbibeln: Zürich, Bern, Luzern (1800 – 1850)*. Göttingen.
- Pinar, William F., Reynolds, William M., Slattery, Patrick & Peter M. Taubman (1995): *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Schreiber, Catherina (2014): *Curricula and the Making of the Citizens. Trajectories from 19th and 20th Century Luxembourg*. Dissertation Universität Luxemburg.
- Tröhler, Daniel (2011): *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York.
- Tröhler, Daniel (2013): *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York.
- Tröhler, Daniel (2014): The construction of society and conceptions of education. *Comparative Visions in Germany, France, and the United States Around 1900*. In: Popkewitz, T. S. (Hrsg.): *The Reason of Schooling: Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*. New York, 21-39.
- Tröhler, Daniel (2016): Curriculum history. In: Rury, J. L. & Tamura, E. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of the History of Education*. Oxford (in Druck).
- Tröhler, Daniel; Popkewitz, Thomas S. & Labaree, David F. (Hrsg.) (2011): *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*. New York.
- Westbury, Ian; Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (2000): *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah.

Schulhygiene im 19. und 20. Jahrhundert. Gesundheitliches Wissen über Kinder und seine Anwendung im Schulalltag

„Es hält [...] in unserer Gegend sehr schwer, die Kinder, vorzüglich der Armen, zur Reinlichkeit zu gewöhnen; die Unglücklichen starren vor Krätze und Ungeziefer, so dass man sie nicht ohne Eckel anschauen kann. [...] Mehr als man sich vorstellt, kommt man in den traurigen Fall, mit der Krätze und andern eckelhaften Uebeln behaftete Kinder aus der Schule wegweisen zu müssen.“ ([Fetscherin] 1834, 38)

Diese Worte sind einer Umfrage zum Zustand der Primarschulen des Kantons Bern entnommen, die zu Beginn der 1830er-Jahre lanciert worden war. Pfarrer, Lehrer, Mitglieder der Regierung und der Schulkommissionen waren aufgefordert, ihre Ansichten und Verbesserungsvorschläge zum Schulwesen einzusenden. Die Bestandsaufnahme diente dem neu geschaffenen Erziehungsdepartement als Grundlage zur Ausarbeitung des ersten bernischen Primarschulgesetzes, das 1835 in Kraft trat (vgl. Kellerhals 2010). Die Umfrage lieferte Informationen zu vielen Aspekten der Schule im 19. Jahrhundert – zu diesen zählte auch der gesundheitliche Bereich, wie das Eingangszitat belegt. Zur Verbesserung der geschilderten Situation (Unreinlichkeit, Krätze, Ungeziefer) sah eine andere Einsendung vor, „dass die Schulbezirke [...] für zweckmäßige, gesunde, einzig zu dem Unterrichte bestimmte Lokale sorgen sollen. Nie darf es mehr einer Gemeinde gestattet sein, ihre Jugend in enge, finstere, dumpfe, ungesunde Kammern zusammenzuzwängen“ ([Fetscherin] 1834, 58). Die angeführten Zitate zeigen, dass die bernischen Primarschulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts als ungesunde Orte wahrgenommen wurden.¹ Das Problem schien erkannt und man könnte meinen, dass sich die Situation in den kommenden Jahrzehnten verbesserte. Dies war jedoch vorerst nicht der Fall, wie im vorliegen-

¹ Quellenkritisch gilt es anzumerken, dass der Bericht zur Umfrage den Zustand der ‚alten‘ Schule darstellte (vor der Zeit der Regeneration, die 1830 ihren Anfang nahm). Das Erziehungsdepartement strebte in einem nächsten Schritt an, diesen Zustand zu verbessern.

den Artikel aufgezeigt wird. Neben den Problemen mit ungenügenden Schulräumen, den von den Kindern in die Schule eingeschleppten Krankheiten und dem Ungeziefer wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch eigentliche ‚Schulkrankheiten‘ entdeckt. Damit waren Krankheiten gemeint, die durch den Schulbesuch verursacht würden. Die Schule wurde nun erst recht als krankmachender Ort angesehen. Dies war nicht nur in Bern so, sondern in ganz Europa und auch in Übersee.² Erst gegen Ende des Jahrhunderts veränderte sich der Blick auf die Schule, jetzt wurde sie als Stätte der Gesundheit entdeckt. Die allmähliche Durchsetzung des Schulobligatoriums ermöglichte es, alle Kinder im schulpflichtigen Alter zu erreichen und ihnen den Wert der Gesundheit zu vermitteln. Die Volksschule wurde damit für die Hygienebewegung zum zentralen Instrument der Krankheitsprophylaxe. Diese Entwicklung ging einher mit der Etablierung der Schulgesundheitspflege als neuem Fachgebiet zwischen der Pädagogik und der Medizin (vgl. Hofmann 2013a). Schulhygiene wurde einerseits als neues wissenschaftliches Feld verstanden, in welchem mittels aufwendiger Forschungsprojekte Wissen über gesundheitsschädliche Bereiche des schulischen Alltags und Wissen über den Gesundheitszustand der Schulkinder gewonnen werden sollte (Kap. 1). Andererseits war damit ein praktischer Tätigkeitsbereich gemeint, in welchem dieses Wissen zum Wohle der Kinder Anwendung in der Schule finden sollte. Schulhygiene meinte hier ein breites Spektrum an Maßnahmen wie zum Beispiel adäquat konstruiertes Schulmobiliar, gut beleuchtete Klassenzimmer, angemessene Dauer der Unterrichtseinheiten, Einführung von Schulgärten oder regelmäßige ärztliche Untersuchungen der Schülerinnen und Schüler (Kap. 2).

1. Kurzsichtigkeit und krumme Rücken – oder: gesundheitliches Wissen über Schulkinder

In Bern und in anderen Kantonen der Schweiz wurde seit den 1830er-Jahren der obligatorische Schulbesuch eingeführt. Das bereits bekannte Problem, dass die Volksschule für die Kinder gesundheitliche Risiken barg, verschärfte sich dadurch zusätzlich (vgl. Hofmann 2013a). Die allmähliche Durchsetzung und Akzeptanz der Schulpflicht in den folgenden Jahrzehnten brachten mit sich, dass nun noch mehr Kinder in den ohnehin schon engen Schulstuben zusammengedrängt waren. Die Übertragung von Ungeziefer und ansteckenden Krankheiten von einem Kind auf andere war somit leichter möglich.

² Zur Internationalität der Schulhygienebewegung vgl. Hofmann 2013b. Zur Schulgesundheitspflege in einzelnen Ländern vgl. u.a. Bennack (1990), Stroß (2000) für Deutschland, Moreno Martínez (2006) für Spanien, Bakker und de Beer (2009), Bakker (2010) für Holland, Kogler (2007) für Österreich, Cook (2008) für Kanada und Zieff (2006) für die USA.

Nach der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde das zuvor von medizinischen Laien wahrgenommene Problem der großen Gesundheitsrisiken durch die Institution Schule auch von Ärzten – und damit Experten – als solches erkannt und thematisiert.³ Zudem wurde die Bearbeitung der Frage nach den gesundheitsschädlichen Folgen des Schulbesuchs nun auf eine wissenschaftliche Basis gestellt. Die Ärzte entdeckten die Volksschule als Experimentierfeld. Die Grundlage hierfür lieferte die Entwicklung der Hygiene als neues medizinisches Spezialgebiet. In Europa kamen Ideen von einer wissenschaftlichen Hygiene um 1850 auf. Der Heidelberger Internist Friedrich Oesterlen (1812 – 1877) unterschied in seinem ‚Handbuch der Hygiene‘ (1851) eine wissenschaftliche und eine praktische Seite der Hygiene.⁴ Als eigentlicher Begründer der Hygiene als Disziplin der Medizin zur Erforschung und Verbesserung der natürlichen Lebensumwelt des Menschen gilt Max von Pettenkofer (1818 – 1901). Er besetzte 1865 in München den ersten Lehrstuhl für Hygiene im deutschsprachigen Raum. Durch die Erfolge der Bakteriologie in den 1880er-Jahren (unter anderem die Entdeckung des Cholera- und des Tuberkuloseerregers) etablierte sich die Hygiene endgültig im Wissenschaftsbetrieb (vgl. Eckart 2011; Siefert 2007). Parallel entwickelten sich, über die im akademischen Rahmen gehaltenen Vorlesungen hinaus, öffentliche Vorträge von Hochschuldozenten zu einer beliebten Form der Popularisierung dieser neuen Erkenntnisse. Die Referate fanden zumeist auch eine schriftliche Verbreitung in Form von Broschüren, Heften oder Sammelbänden. Ferner wurden die Vorträge von Zeitungen und Zeitschriften rezensiert, zusammengefasst oder in Auszügen abgedruckt. Federführend in der Verbreitung von hygienischen Erkenntnissen in der Bevölkerung wirkten die Ärzte.⁵

³ Als Pioniere der Schulhygiene im deutschsprachigen Raum gelten gemeinhin die beiden Ärzte Johann Peter Frank (1745 – 1821) und Carl Ignaz Lorinser (1796 – 1853). Franks mehrbändiges ‚System einer vollständigen medicinischen Polizey‘ erschien zwischen 1779 und 1819 in Deutschland und richtete sich an die staatlichen Organe mit dem Ziel, diese von regulierenden Maßnahmen zur Gesunderhaltung der Bevölkerung zu überzeugen. Frank wies dabei auch auf Missstände im Schulsystem hin und forderte nebst einer ärztlichen Aufsicht der Schülerinnen und Schüler vor allem allgemeine hygienische Maßnahmen in den Bereichen Schulhausbau und Unterrichtsgestaltung. Rund 50 Jahre später wiederholte Lorinser, der als Medizinaldezernent im preußischen Oppeln einen Einblick in die gesundheitlichen Mängel des Schulwesens hatte, die Mahnungen Franks. Er veröffentlichte 1836 die Schrift ‚Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen‘. Bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts blieben Franks und Lorinsers Kritik und Forderungen weitgehend ungehört (vgl. Imboden 2003; Bennack 1990).

⁴ ‚Hygieine‘ war – in Anlehnung an den griechischen Ausdruck ‚hygieinos‘ (gesund, der Gesundheit zuträglich) – eine alternative Schreibweise des Wortes ‚Hygiene‘.

⁵ Sie bildeten den „Stoßtrupp“ (Mesmer 1982, 471) der Hygienebewegung. Einmal, weil sie als Fachleute involviert waren, dann aber auch, weil sie die Bewegung legitimieren konnten und durch sie legitimiert wurden (vgl. ebd.).

Aber auch medizinische Laien wie Pfarrer, Juristen, Lehrer oder Politiker trugen durch Beiträge in den Unterhaltungs- und Belehrungsblättern zur Verarbeitung und populären Umsetzung hygienischer Erkenntnisse bei (vgl. Mesmer 1982; Wolfensberger 1997).

Die Ärzte untersuchten ab den 1860er-Jahren viele Tausende Schulkinder und sammelten so eine große Zahl von langfristigen statistischen Daten.⁶ Ihre Ergebnisse publizierten sie in zum Teil umfangreichen Studien. Diese Untersuchungen sollten den wissenschaftlichen Beweis erbringen, dass sich der jahrelange Schulbesuch schädigend auf die Gesundheit der Kinder auswirke. Die Ärzte identifizierten verschiedene Leiden als ‚Schulkrankheiten‘, insbesondere Augenerkrankungen (allen voran Kurzsichtigkeit) und Skoliose (seitliche Verkrümmung der Wirbelsäule).⁷ Studien zu diesen Erkrankungen wurden lokal, meist in Städten, vorgenommen. Ihre Resultate stießen international auf breites Interesse und wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eingehend auf den regelmäßig stattfindenden Weltausstellungen und Hygienekongressen diskutiert und von vielen Autoren rezipiert.⁸ Mittels dieser aufwendigen Untersuchungen sollte Wissen über gesundheitsschädliche Bereiche des Schulalltags und Wissen über das gesundheitliche Befinden der Kinder gewonnen werden. Die Entwicklung und Durchführung dieser Studien ist im Kontext dessen zu sehen, was der amerikanische Wissenschaftshistoriker Theodore Porter „the rise of statistical thinking“ (Porter 1986, i) nennt. Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen verfolgten seit dem frühen 19. Jahrhundert die Absicht, mit Hilfe statistischer Methoden grundlegende Prinzipien des sozialen Lebens zu entschlüsseln: „Statistics could provide an understanding not only of the prevailing causes of death and disease, but also of crime and revolution, respectively the chronic and epidemic disorders of the human spirit.“ (ebd., 31) Das ‚Gesetz der großen Zahl‘ sollte die wissenschaftliche Grundlage liefern für sozialpolitische Reformen.

⁶ Vgl. zu den folgenden Ausführungen und Beispielen auch Hofmann (2015).

⁷ Weitere ‚Schulkrankheiten‘ waren zum Beispiel Kopfweg, Nervosität, Nasenbluten, Durchblutungs- und Verdauungsstörungen. Vgl. u.a. den dritten Teil ‚Ueber den Einfluss des Unterrichts auf die Gesundheit – Schulkrankheiten‘ des Schulhygienehandbuchs des Berliner Kinderarztes Adolf Baginsky (1843 – 1918) (vgl. Baginsky 1877). Baginskys ‚Handbuch der Schulhygiene‘, das 1877 erschien, war das erste zu dieser Thematik (vgl. Teubel 1981). Im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert wurden zahlreiche weitere, zum Teil sehr umfangreiche Schulhygienehandbücher veröffentlicht (vgl. u.a. Burgerstein & Netolitzky 1895; Schmid-Monnard & Schmidt 1902; Reindl 1914).

⁸ Weltausstellungen und internationale Hygienekongresse wurden seit der Mitte des 19. Jahrhunderts im Abstand von wenigen Jahren organisiert. In den Weltausstellungen wurden auch schulhygienische Exponate präsentiert, unter anderem Schulhauspläne, -modelle und Schulbanksysteme (vgl. u.a. Zollinger [1902]). Die Hygienekongresse beinhalteten seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert eine eigene Sektion für Schulhygiene (vgl. Hofmann 2013b).

Entsprechend wurden seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu verschiedenen Bereichen des Soziallebens umfangreiche statistische Untersuchungen durchgeführt (vgl. Tanner 1999; Busset 2012).⁹

Die Augenärzte waren die ersten, die in groß angelegten Untersuchungen den Einfluss der Schule auf die Gesundheit (in diesem Fall: auf die Sehschärfe) der Kinder zu erforschen begannen (vgl. Imboden 2003).¹⁰ Große Bekanntheit erlangte die Studie des Breslauer Augenarzt Hermann Cohn (1838 – 1906) (vgl. Cohn 1867). Cohn untersuchte – unter Mithilfe von Lehrkräften – im Winter 1865/66 die Augen von über 10.000 Breslauer Schulkindern. Die Auswertung seiner Daten ließ ihn zum Schluss kommen, dass die Kinder mit fortschreitendem Alter und entsprechend höherer Klassenstufe zunehmend zu Kurzsichtigkeit neigten (vgl. ebd.). Cohn wird als Pionier der Augenuntersuchungen an Schülerinnen und Schülern angesehen (vgl. Hahn 1994).¹¹ In den folgenden Jahrzehnten wurden zahlreiche Studien in Angriff genommen, die seine Arbeit zum Vorbild nahmen. Getestet wurde das Sehvermögen anhand verschiedener Tafeln, auf denen entweder Schriftproben oder sogenannte E-Haken in mehreren Größen abgebildet waren. Heinrich Dor (1835 – 1912), Professor für Augenheilkunde, wählte für seine Rektoratsrede an der Stiftungsfeier der Universität Bern 1874 das Thema ‚Die Schule und die Kurzsichtigkeit‘ (vgl. Dor 1874). Er zitierte verschiedene von Ärzten verfasste Studien aus dem In- und vor allem aus dem Ausland, darunter auch diejenige von Cohn.¹² Die Ergebnisse dieser Studien seien, was den Einfluss der Schule auf die Augen der Kinder und insbesondere auf die Kurzsichtigkeit betreffe, „geradezu erschreckend“ (ebd., 5). Um „nicht auf Hypothesen zu bauen“ (ebd., 5), hatte Dor in Bern selbst eine Untersuchung vorgenommen und die Augen von 430 Schulkindern geprüft. Er fand insgesamt 125 Kurzsichtige

⁹ Statistische Daten wurden insbesondere zu den Bereichen Armut, Fabrikarbeit, Wohnverhältnisse, Gesundheit, Ernährung und Haushaltsausgaben erhoben (vgl. Busset 2012).

¹⁰ Die Augenheilkunde hatte sich früh als medizinisches Spezialfach etabliert und entwickelte sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts vor allem in der Diagnostik stetig weiter (vgl. Eckart 2011).

¹¹ Wie Cohn selbst festhielt, war er jedoch nicht der Erste, der Augenuntersuchungen an Schulkindern vornahm. Er verwies auf verschiedene Studien, die seit Beginn des 19. Jahrhunderts in England, Deutschland, Frankreich und Österreich durchgeführt worden waren (vgl. Cohn 1867). Bei keiner dieser Untersuchungen sei aber „eine für die Auffindung von Gesetzen hinreichend grosse Zahl von Schülern mit den Dank den Fortschritten der neueren Augenheilkunde möglichen Hilfsmitteln exact auf die Schärfe ihres Sehvermögens von Aerzten geprüft worden“ (ebd., 15). Erst seine eigene Studie machte sich folglich das ‚Gesetz der großen Zahl‘ zu Nutze.

¹² Dor bezog neben Cohns Studie solche „von Szokalski über zwei Gymnasien in Paris“ (Dor 1874, 4), „von Gayat (1874) in Lyon“ (ebd., 5), „von Erisman in Petersburg“ (ebd., 5), von „Dr. Krüger“ (ebd., 5) für Frankfurt, von „Dr. von Hoffmann“ (ebd., 5) für Wiesbaden sowie „diejenigen Maklakoff's in Moskau [...] und diejenigen Ott's und Ritzmann's in Schaffhausen“ (ebd., 5) in seine Untersuchung mit ein.

(fast 30 Prozent), in einer nach Alter zunehmenden Häufigkeit. Dors Untersuchung bestätigte somit Cohns These, dass die Kinder häufiger an Kurzsichtigkeit litten, je länger sie die Schule besuchten, oder anders formuliert: dass der Schulbesuch sich schädigend auf die Gesundheit der Kinder auswirke. 1877 publizierte Emil Emmert (1844 – 1911), Dozent für Augenheilkunde an der Universität Bern, die Resultate einer Augenuntersuchung, die er an über 2000 Schulkindern in den Kantonen Bern, Solothurn und Neuenburg durchgeführt hatte (vgl. Emmert 1877). Bevor er seine eigenen Resultate darlegte, listete er 26 internationale und nationale Studien auf, in denen insgesamt über 50.000 Schulkinder und Studenten untersucht worden waren.¹³ 1886 zählte Ernst Pflüger (1846 – 1903), Berner Professor für Augenheilkunde, gar „111,500 Schüler in 100 Untersuchungsreihen“ (Pflüger 1887, 4). Auch diese Untersuchungen stützten Cohns These. Als Hauptursachen für die zunehmende Kurzsichtigkeit der Kinder waren von den Ärzten ungenügende Lichtverhältnisse in den Klassenzimmern, schlecht gedruckte Schulbücher sowie eine fehlerhafte Schreib- respektive Sitzhaltung bedingt durch falsch konstruierte Schulbänke identifiziert worden (vgl. Hofmann 2013a). Als schädlich galt insbesondere eine „habituelle Schiefhaltung beim Schreiben mit Vornüberneigen des Kopfes und allzugross[e] Annäherung der Augen an kleine Objekte“ (Erismann 1900, 302). Weiter wurden auch zu enge Hemdkragen und andere den Hals umschließende Kleidungsstücke als Gefahr angesehen, da sie Druck auf den Hals und damit „Blutdrang zum Kopf“ (Emmert 1877, 73) ausübten, was Emmert als „nicht nur schädlich für die Augen, sondern auch für das Gehirn und die Halsdrüse“ (ebd., 73) erachtete.

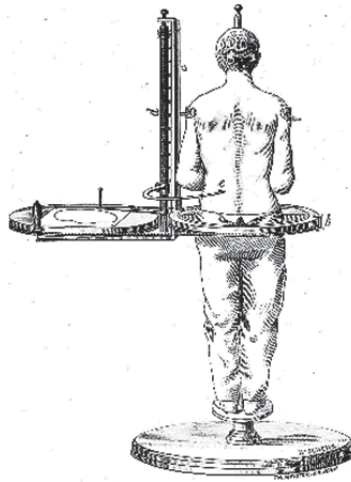
Neben der Kurzsichtigkeit galt die Skoliose in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als „auffallendste Schulkrankheit“ (Fankhauser 1879, 203). Auch in diesem Zusammenhang begannen die Ärzte in den 1860er-Jahren wissenschaftliche Studien zu betreiben. Max Fankhauser (1846 – 1933), Arzt im bernischen Burgdorf, verwies 1879 auf nationale und internationale Untersuchungen an Hunderten von Schulkindern, die zum Ergebnis gekommen waren, dass die Häufigkeit der Wirbelsäulenverkrümmung zunehme, je länger der Schulbesuch dauere (vgl. ebd.). Fankhauser zitierte u.a. die bekannte Forschungsarbeit des Zürcher Arztes Hans Conrad Fahrner (1822 – 1872) aus dem Jahr 1865 (vgl. Fahrner 1865). Fahrner hatte Schülerinnen und Schüler untersucht und vermessen, während sie schrieben, und war zum Ergebnis gelangt, dass viele Kinder permanent eine schlechte Körperhaltung einnahmen – bedingt hauptsächlich durch fehlerhaft konstruiertes Schulmobiliar –,

¹³ Das waren die bereits von Dor zitierten Studien (Cohn, Szokalski, Gayat, Erismann, Krüger, Hoffmann, Maklakoffs, Ott/Ritzmann) plus 18 weitere (vgl. Emmert 1877).

was zu Skoliosen führe (vgl. ebd.). Auch Fankhauser identifizierte mangelhaftes Schulmobiliar als Hauptursache für Wirbelsäulenverkrümmungen. Zu den „Uebelstände[n] der alten Schulbänke“ (Fankhauser 1879, 235) zählte er namentlich einen zu großen horizontalen Abstand zwischen Tischplatte und Schulbank. Dieser habe zur Folge, dass die Kinder beim Schreiben, Lesen und Zeichnen zu weit von der Tischplatte entfernt seien und daher jene schlechte Schreibhaltung annähmen, die zu Rückgratverkrümmungen führe. Ferner seien die Schulbänke und Schultische nicht an die Körpergröße der Kinder angepasst, die Sitzhöhe sei oft zu groß, seltener zu klein und die Breite der Bank sei in der Regel viel zu gering. Auch diese Mängel verunmöglichten eine korrekte Körperhaltung (vgl. ebd.). Der Berner Orthopäde Felix Schenk (1850 – 1900) hielt 1885 in Straßburg auf einer Versammlung der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte ein Referat ‚Zur Aetiologie der Skoliose‘, in dem er die Resultate seiner Forschungsarbeit darlegte (vgl. Schenk 1885). Schenk galt im ausgehenden 19. Jahrhundert nicht nur in der Schweiz als Koryphäe auf dem Gebiet der Erforschung der Wirbelsäulenverkrümmung. Er hatte 200 Schulkinder untersucht, um herauszufinden, ob ein kausaler Zusammenhang zwischen Schreibhaltung und Skoliose nachweisbar sei, und den Einfluss verschiedener Faktoren analysiert (u.a. die Konstruktion des Schulmobiliars). Bemerkenswert ist, dass Schenk im Vorfeld seiner Studie die dafür notwendigen, komplizierten Messinstrumente gleich selbst entwickelt hatte. Das waren ein ausgeklügelter Apparat zur Untersuchung der Schreibhaltung (s. Abb. 1), verschiedene kleinere Hilfsinstrumente und ein ‚Thoracograph‘ (vgl. ebd.). Bei Letzterem handelte es sich um einen „Konturzeichnungsapparat, der [...] die Aufnahme einer beliebigen Anzahl von Punkten am Körper des Lebenden, somit auch die Messung von Rückgratsverkrümmungen“ (Schulthess 1900, 218) gestattete. Die Kinder mussten aufrecht stehen, während dieser Apparat ein Bild ihrer Wirbelsäule zeichnete (s. Abb. 2). Mittels seiner Gerätschaften war Schenk in der Lage, die Körperhaltung beim Schreiben exakt zu vermessen und wissenschaftlich fundiert zu bestimmen, was eine schlechte Haltung sei. Als Anhaltspunkte dienten ihm verschiedene Messwerte, zum Beispiel die Entfernung der Ellenbogen vom Körper oder die Größe des Winkels, den der schreibende Arm mit der Schriftzeile bildete. Wie Fahrner und Fankhauser kam auch Schenk zum Ergebnis, dass viele Kinder bedingt durch eine falsche Schreibhaltung und schlecht konstruierte Schulbänke an Wirbelsäulenverkrümmung litten (vgl. Schenk 1885).



Quelle: Schenk 1885, 8



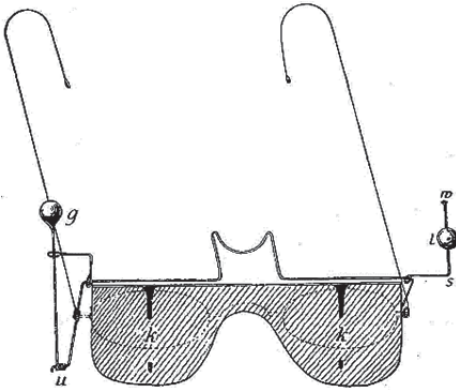
Quelle: Schenk 1885, 9

Abb. 1 und Abb. 2: Apparat zur Untersuchung der Schreibhaltung (Abb. links) und ‚Konturzeichnungsapparat‘ von Felix Schenk (Abb. rechts)

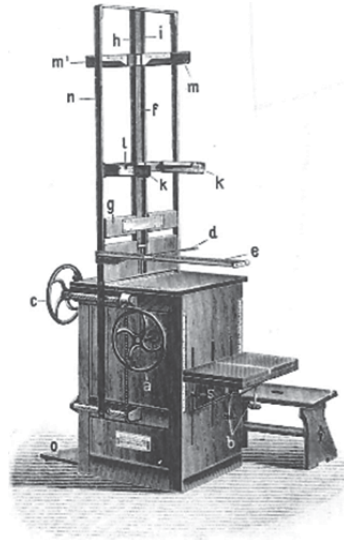
2. Neue Schulbänke und Hygieneunterricht – oder: Anwendung des gesundheitlichen Wissens im Schulalltag

Die Vielzahl an wissenschaftlichen Studien, die seit den 1860er-Jahren durchgeführt wurden, verdeutlicht, dass die ‚Schulkrankheiten‘ Kurzsichtigkeit und Skoliose von den medizinischen Experten als Probleme erkannt und thematisiert wurden. Es wurde ein Zusammenhang zwischen Schulbesuch und Kurzsichtigkeit respektive Skoliose festgestellt und es wurden verschiedene Faktoren identifiziert, die nach Ansicht der Ärzte dazu führten, dass die Augen und Rücken der Schulkinder Schaden nahmen, allen voran mangelhaft konstruiertes Schulmobiliar. Die Studien lieferten mit anderen Worten Wissen über gesundheitsschädliche Bereiche des Schulalltags und über den Gesundheitszustand der Schülerinnen und Schüler. Dieses Wissen sollte in der Folge zum Wohle der Kinder Anwendung in der Schule finden. Basierend auf den Ergebnissen der wissenschaftlichen Studien wurde der Ruf nach schulhygienischen Maßnahmen immer lauter (vgl. Hofmann 2013a). Diese Maßnahmen waren in erster Linie präventiver Natur. Sie sollten verhindern, dass die Kinder skoliotisch oder kurzsichtig würden. Während die Ärzte in ihren wissenschaftlichen Studien zu den ‚Schulkrankheiten‘ Wissen über kranke Kinder gewonnen hatten, richteten sie ihren Fokus nun auf die gesunden (jedoch gleichzeitig potentiell kranken) Kinder.

Zur Prävention von Wirbelsäulenverkrümmungen forderten die Ärzte adäquat konstruierte Schulbänke, kürzere Dauer des Stillsitzens und Gymnastikübungen während des Unterrichts, korrekte Lage der Schreibhefte auf den Pulten sowie ‚Geradehalter‘. Bei Letzteren handelte es sich um Geräte, welche die Schulkinder zur Einhaltung einer bestimmten Körperhaltung beim Schreiben zwangen. Ein besonders ausgeklügeltes Modell war der „Brillengeradehalter“ (o.A. 1913, 111) (s. Abb. 3). Diese Vorrichtung sollte bewirken, dass sich der Träger seiner „ungesunden Körperhaltung deutlich bewusst wird“ (ebd., 111). Sie bestand aus einem Brillengestell mit einer schwarzen Klappe, die, sobald der Kopf zu weit nach vorne geneigt wurde, automatisch herunterfiel, so dass der Brillenträger nichts mehr sah – beim Heben des Kopfes wurde die Klappe dann von selbst wieder geöffnet. Dieser ‚Geradehalter‘ zwang folglich das Schulkind, eine bestimmte Körperhaltung einzunehmen und bezweckte gleichzeitig die Einübung dieser Haltung. Für Kinder, die bereits an (ausgeprägten) Skoliosen litten, verlangten die Ärzte zusätzlich spezielle Turnkurse und die Einrichtung von Sonderklassen (vgl. u.a. Deus 1924; Scherb 1925). Mit Blick auf die Ansprüche an eine ergonomisch gestaltete Schulbank stellte Ferdinand Schubiger (1870 – 1951), der als Arzt in Solothurn tätig war, 1907 in einem Vortrag folgende Forderungen: Sie sollte aus Holz gefertigt sein, über ein Klapppult, einen beweglichen Sitz für jedes Kind, eine aus zwei Latten bestehende, rückwärts geneigte Rückenlehne, ein gerilltes Fußbrett und eine Verschiebe- oder Klappvorrichtung zur leichten Reinigung des Zimmers verfügen (vgl. o.A. 1907). Die festgestellten Mängel an den gebräuchlichen Schulbänken und -pulten als Folge der medizinischen Studien und die daraus abgeleiteten Anforderungen an das Schulmobiliar bewirkten im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert einen regelrechten Boom, was die Entwicklung neuer Bank- und Tischsysteme betraf (vgl. Hofmann 2013a). Unter den unzähligen Schulbanksystemen, die entworfen wurden, befanden sich z.B. solche, die sich für das Arbeiten im Stehen eigneten, welche mit verschiedenen Sitzsystemen (flacher Sitz, nach vorne oder nach hinten geneigter Sitz) oder solche, die sich an die Körpergröße der Kinder anpassen ließen. Um das Mobiliar besser auf die Größe der Kinder einstellen zu können, entwickelte der Mannheimer Schularzt Paul Stephani (1870 – 1947) einen Messapparat, der es ermöglichte, die Schülerinnen und Schüler „in der Sitzhaltung, wie sie in den Schulbänken üblich ist“ (Kraft 1907, 131), zu messen (s. Abb. 4). Ein eigenes Schulbanksystem hatte auch der Berner Orthopäde Schenk konstruiert. Dieses trug den Namen ‚Simplex‘ und wurde im Laufe der Zeit in verschiedenen Modellen gefertigt (s. Abb. 5).



Quelle: Combe 1897, 629



Quelle: Stephani 1907, 89

Abb. 3 und Abb. 4: ‚Brillengeradehalter‘ (Abb. links) und Messapparat nach Paul Stephani (Abb. rechts)

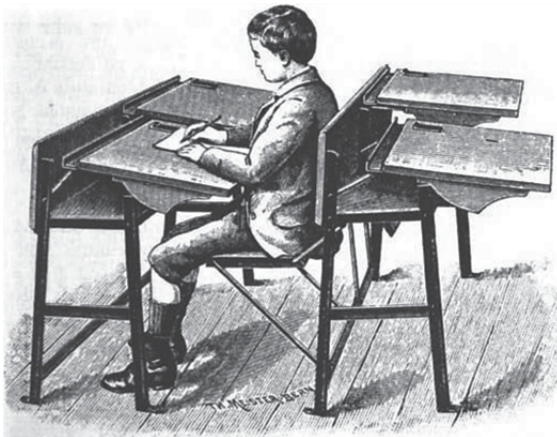


Abb. 5: Schulbank ‚Simplex‘ von Felix Schenk (Burgerstein & Netolitzky 1902, 183)

Schenk hatte aufgrund seiner Studie und mit Hilfe seiner eigens konstruierten Messinstrumente wissenschaftlich bestimmt, was eine schlechte Schreibhaltung sei. Um eine solche zu vermeiden und zu erreichen, dass die Rücken der

Schulkinder „sich normal entwickeln“ (Schenk 1885, 15), propagierte er Folgendes: Die Schülerinnen und Schüler sollten „[r]ückwärtsliegen an eine bis über die Schulterblätter reichende schräge Rückenlehne“ (ebd., 15). Sein eigenes Banksystem ‚Simplex‘ erfüllte selbstredend diese Anforderung. Die Schenksche Schulbank und ihr Erfinder waren im ausgehenden 19. Jahrhundert weit über die Grenzen der Stadt Bern hinaus bekannt. Eine besondere Auszeichnung wurde Schenk „dadurch zu teil, dass er für die kaiserlichen Prinzen des Hohenzollernhauses Schulbänke zu liefern hatte“ (Schulthess 1900, 220). Zu diesem Renommee beigetragen hatte ein Gutachten von Theodor Kocher (1841 – 1917) (vgl. Kocher [1887]). Der spätere Nobelpreisträger Kocher war damals Professor für Chirurgie und Direktor der chirurgischen Klinik des Berner Universitätsspitals. Er beurteilte Schenks Banksystem sehr positiv und lobte etwa die bewegliche Tischplatte, die zum Gesicht und zur schreibenden Hand in die richtige Arbeitsdistanz gebracht werden könne (vgl. ebd.).

Was die Prävention der Kurzsichtigkeit betraf, verlangten die Ärzte sehr ähnliche Maßnahmen wie im Falle der Skoliose (es waren ja auch vergleichbare Krankheitsursachen identifiziert worden). Hier bezogen sich die Bestrebungen gleichermaßen auf das Schulmobiliar und die Körperhaltung, die Dauer des Stillsitzens respektive des Lesens oder Schreibens ohne Unterbrechung, die Lage der Hefte auf den Tischen und die Verwendung von ‚Geradehaltern‘. Als ergänzende Maßnahme für stark sehschwache Kinder wurde die Einrichtung von Sonderklassen propagiert, welche auf die spezifischen Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler Rücksicht nehmen sollten. Bereits früh geäußerte ärztliche Forderungen betrafen außerdem die Beleuchtung in den Unterrichtsräumen und die Druckqualität der Schulbücher. Seit dem 19. Jahrhundert galt als Richtwert, dass die Fensterfläche eines Schulzimmers im Minimum ein Viertel der Bodenfläche betragen müsse, damit genügend Licht in den Raum gelange. Diese Norm basierte auf wissenschaftlichen Studien und war weitherum anerkannt (vgl. Hofmann 2013a).¹⁴ Die Schulbücher betreffend verlangten die Ärzte, dass „man den Kindern nur gut gedruckte Bücher in die Hand [gebe] und [...] sie nur mit wirklich schwarzer Tinte auf weissem Papier schreiben“ (Emmert 1877, 69) lasse.

Eine weitere zentrale Forderung jenseits der Gestaltung von Klassenzimmern, Unterrichtsstunden und Schülermaterialien war im ausgehenden 19. Jahrhundert die Einführung von Schulärzten. In Bern formierte sich 1888 im

¹⁴ Auch die Modellschulhäuser, die in der Weltausstellung 1873 in Wien zu sehen waren, entsprachen diesem Wert (vgl. Dor 1874). Die hygienische Forderung nach ‚Licht und Luft‘ bestimmte die Schulhausarchitektur seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in hohem Maße. Es wurden neuartige Grundrisslösungen entwickelt, die bis weit ins 20. Jahrhundert hinein für den Schulhausbau maßgebend blieben (vgl. Schneeberger 2005).

Auftrag der städtischen Polizeidirektion, der das Sanitätswesen unterstellt war, eine Schulhygienekommission, der auch die Mediziner Pflüger, Schenk und Kocher angehörten (vgl. Ost 1889). Die Kommission debattierte über die Anstellung von Schulärzten. Die wissenschaftlichen Studien hatten zur Forderung nach einer gesundheitlichen Überwachung der Schulkinder geführt. Die Mediziner waren sich einig, dass diese Überwachung unbedingt Aufgabe eines Arztes sein sollte. In der deutschsprachigen Schweiz waren in den 1880er-Jahren einzig in Basel Schulärzte tätig. Die Stadt Zürich richtete 1905 die schweizweit erste Stelle eines Schularztes im Hauptamt ein (vgl. Imboden 2003). In Bern trug die Diskussion über Schulärzte erst später Früchte. Die Stadt erließ 1911 ein Reglement, das die hygienische Überwachung der Primarschulen einer Mehrzahl von nebenamtlichen Schulärzten übertrug. 1913 wurden die nebenamtlichen Schulärzte durch einen hauptamtlichen ersetzt (vgl. Hofmann 2007). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts standen sich zwei Schularztmodelle gegenüber: das Wiesbadener und das Mannheimer System – benannt nach den Städten, in denen die beiden Modelle erstmals erprobt worden waren. Das Wiesbadener System gab Schulärzten im Nebenamt den Vorzug, die gleichzeitig eine Privatpraxis ausübten. Das Mannheimer System favorisierte Schulärzte im Hauptamt, denen es verboten war, nebst ihrer Tätigkeit im schulischen Bereich als Mediziner zu praktizieren. In der Schweiz entbrannte 1905 zwischen dem Zürcher Schularzt Adolf Kraft (1861 – 1928) und Friedrich Stocker (1859 – 1921), Augenarzt in Luzern, ein Streit darüber, welches System das bessere sei (vgl. Hofmann 2008). Im Laufe der Zeit setzte sich die Überzeugung durch, dass das Mannheimer Modell mit einem oder mehreren beamteten Schulärzten für (größere) Städte das geeignetere darstelle, während für kleinere Gemeinden das Wiesbadener System mit nebenamtlichen Ärzten vorzuziehen sei. Zu den schulärztlichen Hauptaufgaben zählte die gesundheitliche Überwachung der Kinder im Rahmen von Reihenuntersuchungen. An der Wende zum 20. Jahrhundert wurde die ‚sanitarische Eintrittsmusterung‘ (vgl. u.a. Burekhardt 1907) eingeführt, die medizinische Untersuchung der Kinder bei der Einschulung. Das Konzept dieser Untersuchung basierte auf den medizinischen Rekrutenprüfungen, die in der Schweiz seit 1875 durchgeführt wurden. In Analogie zum Militär wurden die neu in die Schule eintretenden Kinder als ‚Schulrekruten‘ und ‚kleine Soldaten‘ bezeichnet (vgl. u.a. Siegrist 1907). Im Unterschied zur Armee waren hier jedoch Knaben und Mädchen gemeint.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts rückte eine weitere Krankheit immer stärker in den Fokus der Schulhygieniker: die Tuberkulose. Im Gegensatz zu Kurzsichtigkeit und Skoliose handelte es sich hierbei allerdings nicht um eine

Erkrankung, an der Schulkinder häufig litten.¹⁵ Die Tuberkulose war nach 1900 *das* dominierende Problemfeld der kommunalen Gesundheitspolitik, bedingt durch die hohe Sterblichkeitsrate bei erkrankten Erwachsenen.¹⁶ Die Krankheit war nicht zuletzt durch die Heilstättenbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts Gegenstand gesundheitspolitischer Bemühungen geworden.¹⁷ Die Bedeutsamkeit des Themas spiegelte eine Serie von internationalen Kongressen wider, die im großen Stil organisiert wurden.¹⁸ Vor diesem Hintergrund wiesen die Ärzte auf die Bedeutsamkeit einer Früherkennung der Krankheit bei den Schülerinnen und Schülern hin und betonten die Wichtigkeit von Aufklärung und Prophylaxe. Die gesunden Kinder rückten nun als potenziell kranke Erwachsene in den Fokus der ärztlichen Aufmerksamkeit. Die Ärzte machten sich die Brisanz der Tuberkulosemematik zunutze, um der Schulhygiene als Thema in der Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen. Diese Strategie erwies sich als sehr erfolgreich und führte dazu, dass die schulärztliche Tätigkeit ausgebaut wurde (vgl. Hofmann 2008; Hofmann 2013a). Die Reihenuntersuchungen wurden auf weitere Schulstufen ausgedehnt und die Schulkinder damit periodisch einer ärztlichen Untersuchung unterzogen. Schulärzte und -ärztinnen, die anfänglich nur in größeren Städten tätig gewesen waren, wurden auch in ländlichen Gebieten angestellt. Das Bundesgesetz betreffend Maßnahmen gegen die Tuberkulose, das 1929 in Kraft trat, ver-

¹⁵ Ein Blick in die Statistik zu den schulärztlichen Untersuchungen zeigt, dass unter den körperlichen Erkrankungen der Schülerinnen und Schüler insbesondere Augenkrankheiten häufig auftraten (vgl. u.a. Statistisches Jahrbuch 1916). Die Tuberkulose hingegen schien nicht in der Statistik auf.

¹⁶ Ab den 1880er-Jahren nahm die Tuberkulose in der Schweiz und in den angrenzenden Ländern epidemischen Charakter an. Sie trat v.a. in den urbanisierten Kantonen auf und traf die arme Bevölkerung, die wegen Mangelernährung, fehlendem Hygienewissen und Alkoholismus anfälliger war (vgl. Corti 2013).

¹⁷ Aufgrund der geografischen Lage waren in der Schweiz zahlreiche Sanatorien zur Tuberkulosebehandlung entstanden. Bereits 1841 bestand in Davos eine Anstalt für tuberkulöse Kinder. 1868 gründeten Alexander Spengler (1827 – 1901) und Willem Jan Holsboer (1834 – 1898) im selben Ort das erste Kurhaus. Die Therapie basierte auf guter Ernährung, Aufenthalt im Freien und kalten Wassergüssen. Die Kurhäuser dieser Epoche glichen luxuriösen Hotels, denn sie sollten in erster Linie vermögende ausländische Tuberkulosekranke anziehen. Im ausgehenden 19. Jahrhundert entstanden auch Heilstätten für mittellose Patienten (vgl. Ritzmann 1998; Hähner-Rombach 1995).

¹⁸ 1899 fand, „[u]nter dem Protectorat Ihrer Majestät der Kaiserin“ (o.A. 1899, 126) der erste internationale Kongress zur Bekämpfung der Tuberkulose in Berlin statt. Weitere Tagungen dieser Art folgten 1900 in Neapel, 1901 in London und 1902 wiederum in Berlin. Der Londoner Kongress wurde im großen Konzertsaal der St. James Hall abgehalten – Patron war der König (vgl. Amrein 1901). 1902 konstituierte sich das Internationale Centralbureau zur Bekämpfung der Tuberkulose als permanente Vereinigung mit Sitz in Berlin (vgl. o.A. 1903). 1905 wurde in Paris getagt, diesmal unter dem Ehrenvorsitz des Präsidenten der französischen Republik, 1908 in Stockholm und 1912 in Rom (vgl. o.A. 1905; o.A. 1910; Zollinger 1912). Weitere Kongresse fanden nach dem Ersten Weltkrieg statt (vgl. u.a. Jchok 1920; Zueblin 1927; Zueblin 1929).

pflichtete schließlich alle Gemeinden zur Schaffung von Schularztstellen. Die schulärztliche Tätigkeit wurde auch im Bereich der Tuberkulosedagnostik und -prävention erweitert. Tuberkulinproben, die vereinzelt schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts von den Schweizer Schulärzten durchgeführt worden waren, gehörten seit Beginn der 1930er-Jahre – insbesondere in den Städten – zum Schulalltag.¹⁹ Dasselbe galt für die Röntgendurchleuchtungen. In Bern genehmigte der Gemeinderat 1932 den Kredit zur Anschaffung eines Durchleuchtungsapparates für das städtische Schularztamt (vgl. SAB Abt. E 0-MGR Nr. 126, 23). Dabei handelte es sich um ein Röntgengerät, mit welchem der Thorax auf einem Bildschirm dargestellt werden konnte (vgl. Rotenberg 1995). Dieses Verfahren diente der Untersuchung auf Lungentuberkulose.²⁰ Als vorbeugende Maßnahme im Kampf gegen die Tuberkulose wurde auch der Gebrauch von Spucknapfen in den Schulen gefordert. Ein besonders elaboriertes Modell wurde 1904 am ersten internationalen Kongress für Schulhygiene in Nürnberg und im selben Jahr in einer Ausstellung in Bern präsentiert: der „Reform-Spucknapf von C. Hülsmann in Freiburg i. B.“ (Schmid 1904, 118). Dieser entspreche „allen hygienischen Anforderungen“ (ebd., 118), er werde „aus Porzellanmasse hergestellt, in Brusthöhe an gut sichtbarer Stelle der Wand abgebracht und derart mit der Wasserleitung und Kanalisation verbunden, dass die Schale beim Öffnen automatisch von Wasser gespült und das Sputum sofort weggeschwemmt wird; nach Gebrauch schliesst sich die Schale selbsttätig“ (ebd., 118). Allerdings ließe sich der „Reform-Spucknapf“ nur in Häusern mit Wasserversorgung und Kanalisation anbringen und er sei „nicht ganz billig“ (ebd., 118f.) – die Installation belaufe sich auf rund 3.000 Franken.²¹ Weitere „Waffen im Kampfe gegen die Tuberkulose beim Kinde“ (Keller 1910, 1) waren die Reduktion der Lektionenzahl respektive -dauer, längere Pausen im Freien, regelmäßiges Lüften der Schulzimmer, Sonnen- und Luftbäder, Schulspaziergänge und -gärten, Waldschulen und Ferienkolonien²².

¹⁹ Der österreichische Kinderarzt Clemens von Pirquet (1874 – 1929) hatte 1907 eine Methode zur Frühdiagnose der Tuberkulose entwickelt, den Tuberkulinhauttest. Eine alternative Variante beschrieb ein Jahr später Pirquets deutscher Berufskollege Ernst Moro (1874 – 1951): die Moro-Probe oder -Reaktion (vgl. Köhler 2007; Bernhard 2001).

²⁰ Die Lungentuberkulose stellte im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert die häufigste Form der Tuberkulose dar. Gleichzeitig war sie die verbreitetste unter den lebensbedrohlichen Krankheiten des Erwachsenenalters (vgl. Hähner-Rombach 1995).

²¹ Diese Kostenangabe bezog sich auf ein „Schulgebäude von 800,000 bis 900,000 Fr.“ (Schmid 1904, 119). Wie viele Spucknapfe für den Preis von 3.000 Franken installiert wurden, geht jedoch aus der Quelle nicht hervor.

²² Der Zürcher Pfarrer Walter Bion (1830 – 1909) begründete 1876 die erste Schweizer Ferienkolonie. 68 „arm[e], erholungsbedürftig[e]“ (Bion 1900, 127) Schulkinder aus Zürich verbrachten unter der Aufsicht von Lehrpersonen 14 Ferientage im ländlichen Appenzell, wo sie

Die Prophylaxemaßnahmen bezogen sich nicht nur auf den Schulalltag, sondern betrafen darüber hinaus auch den künftigen Lebensweg der Kinder – und damit gleichzeitig die gesamte Bevölkerung. In diesem Zusammenhang ist speziell der Hygieneunterricht zu erwähnen, der von den Ärzten immer wieder gefordert wurde. Sie sahen im schulischen Unterricht ein wichtiges oder sogar das wichtigste Mittel im Kampf gegen Krankheiten im Allgemeinen und gegen die Tuberkulose im Speziellen (vgl. Hofmann 2013a). So verlangte Hermann Steiner (1861 – 1934), Arzt im aargauischen Reinach, 1913 in einem Vortrag mehr Aufmerksamkeit seitens der Volksschule für die Unterweisung in der Gesundheitspflege: „Hier [in der Schule] müssen den Kindern die Grundbegriffe einer gesundheitsgemäßen Lebensweise eingepflanzt werden“ (Steiner 1913, 90; Anm. d. Verf.). Denn nur über die Schule respektive über die schulpflichtigen Kinder könnten alle Teile der Bevölkerung erreicht werden.

„Ohne Zweifel ist das Interesse der Kinder für hygienische Belehrung leicht zu wecken. (...) Sie nehmen solche Lehren nicht nur gerne auf, sondern tragen zu ihrer Verbreitung in der Familie bei, und so dringt hygienisches Wissen allmählich ins Volk.“ (ebd., 90)

Die hygienische Belehrung sei „schon auf der untersten Schulstufe“ (ebd., 96) möglich.

„Während der ersten drei Schuljahre (...) wird [man] die Kinder zur Pflege der Reinlichkeit von Gesicht, Händen, Fingernägeln, Kleidern anhalten, sie veranlassen, gerade zu sitzen, Hefte und Bücher in die richtige Entfernung vom Auge zu bringen, sie in jeder Unterrichtspause die Fenster öffnen lassen und ihnen, ihrer Fassungsgabe angemessen, sagen, warum das alles zu geschehen hat.“ (ebd., 97)

Im vierten, fünften und sechsten Schuljahr würden hygienische Vorschriften und deren Begründung dann besser verstanden, der Unterrichtsstoff sei mannigfaltiger, so dass sich häufiger Gelegenheit biete, hygienische Belehrungen anzubringen (vgl. ebd.).

„In den Lesebüchern dieser Stufe können schon Lesestücke aufgenommen werden, und es können Aufsätze und Rechenbeispiele ausgeführt werden, die das Gebiet der Hygiene beschlagen. Auch auf dieser Stufe hat man noch großes Gewicht auf die Gewöhnung an gesundheitliche Regeln zu legen.“ (ebd., 98)

Die höheren Jahrgangsstufen der Primarschule und die Sekundarschule schließlich ermöglichten „eine Erweiterung der gelegentlichen Belehrung in Hygiene“ (ebd., 98).

„gesunde Berg- und Waldluft“ (ebd., 127) atmeten. In den folgenden Jahren baute Bion sein Werk aus, neue Kolonieorte kamen hinzu (vgl. ebd.).

„Die vermehrten Unterrichtsfächer, namentlich die naturwissenschaftlichen, bieten häufiger Anlass zu hygienischen Erörterungen (...). Zur Besprechung gelangen sollten [auf dieser Schulstufe; Anm. d. Verf.] der Wert der reinen Luft, Reinlichkeit des Körpers, zweckmäßige Kleidung, gesundheitsgemäße Einrichtung der Arbeits-, Wohn- und Schlafräume, gesunde Nahrung und Trinkwasser. Hier müsste auch die Alkoholfrage angeschlossen werden. Pflege der Augen, des Gehörorgans, der Haut, der Hände, der Zähne, dann die Hygiene der Arbeit. Schutz vor Infektionskrankheiten.“ (ebd., 98)

Nach Ansicht Steiners sollte die hygienische Belehrung erstens im Fachunterricht erfolgen. Er nannte für praktisch alle Schulfächer Möglichkeiten, die Gesundheitslehre zu integrieren. Es ließen sich etwa in den naturwissenschaftlichen Fächern, wenn Bau und Verrichtungen der Organe des menschlichen Körpers behandelt würden, „ungezwungen hygienische Bemerkungen anbringen über Nahrung, Kleidung, Erkältungen usw.“ (ebd., 92).

„Im deutschen Sprachunterricht läßt sich die Gesundheitslehre insofern berücksichtigen, als man gelegentlich Stoffe aus diesem Gebiete in Aufsätzen, Diktaten verwendet. In die Lesebücher sollten Prosalesestücke, Gedichte, Sinnsprüche, Rätsel aufgenommen werden, die auf die Gesundheitslehre Bezug haben. Die deutsche Sprache besitzt eine Fülle von Sprichwörtern, welche gesundheitliche Regeln und Wahrheiten enthalten, zur Tugend, zur Mäßigkeit, zur Reinlichkeit ermahnen. In ihrer Kürze und prägnanten Form bleiben sie leicht im Gedächtnis des Kindes haften. Im weiteren kann der Schreibunterricht in den Dienst der Hygiene gestellt werden, indem man die Kinder hygienische Sprichwörter oder Gesundheitsregeln schreiben lässt.“ (ebd., 93f.)

Ebenso führte Steiner Anknüpfungspunkte aus, um die Hygieneunterweisung in den Mathematik-, Geographie-, Geschichts-, Religions- und Turnunterricht einfließen zu lassen (vgl. ebd.). Neben dem Fachunterricht sah er zweitens die Möglichkeit, hygienische Belehrungen anhand bestehender Schuleinrichtungen in den Unterricht zu integrieren. Als Beispiele nannte er Demonstrationen zum Lüften der Schulzimmer, zu Scharreisen und Fußmatten zwecks Reinigung der Schuhe sowie zu Spucknapfen (vgl. ebd.). Als dritte und zugleich beste Variante erachtete Steiner die Einführung von Hygiene als selbstständiges Unterrichtsfach. Um die Schülerinnen und Schüler durch dieses zusätzliche Fach nicht zu überanstrengen, sollte „der richtig erteilte Hygieneunterricht [...] vor allem Anschauungsunterricht sein, bei dem das Gedächtnis nicht wesentlich in Anspruch genommen wird, Auswendiglernen nicht vorkommt und keine häuslichen Aufgaben nötig sind“ (ebd., 96). Als Lehr- und Lernmittel empfahl Steiner unter anderem bildliche Darstellungen des menschlichen Körpers und künstliche Modelle verschiedener Körperteile, Plakate, auf denen die Prinzipien der Gesundheitslehre in kurzen Sätzen aufgeführt seien, Mikroskope und mikroskopische Präparate (vgl. ebd.).

3. Fazit und Ausblick

Die Ärzte identifizierten nach der Mitte des 19. Jahrhunderts verschiedene Erkrankungen als ‚Schulkrankheiten‘. Sie führten seit den 1860er-Jahren wissenschaftliche Studien durch, die die Hypothese erhärten sollten, dass sich der langjährige Schulbesuch schädigend auf die Gesundheit der Kinder auswirke. Ziel war es, zu beweisen, dass die Volksschule Kurzsichtigkeit und Skoliose verursache. Die Studien waren dem ‚Gesetz der großen Zahl‘ verpflichtet: Sie bestachen durch die Masse an Probanden. Die Anzahl der untersuchten Kinder wurde auch immer wieder als wissenschaftliches Qualitätsmerkmal betont. Jedoch hatten diese Studien den Makel, dass eine Vergleichsgruppe fehlte. Getestet wurden ausschließlich Kinder, die zur Schule gingen. Eine Vergleichsgruppe war bedingt durch die Schulpflicht nicht vorhanden. Wurden Kurzsichtigkeit und Skoliose diagnostiziert, war es somit ein Leichtes, den Schulbesuch dafür verantwortlich zu machen. Die Ärzte konnten mit einigem Recht behaupten, die Schule mache – vereinfacht gesagt – krank.

Das aus den wissenschaftlichen Studien gewonnene Wissen (die identifizierten Krankheitsursachen von Kurzsichtigkeit und Skoliose) führte zur Forderung nach einem breiten Spektrum an schulhygienischen Maßnahmen. Diese Maßnahmen bezogen sich einerseits auf die Gestaltung der schulischen Umgebung und auf Schulmaterialien. Große Beachtung wurde der Konstruktion von Schulbänken geschenkt. Andererseits wurde die Einführung von Schulärzten gefordert, die die Gesundheit der Kinder im Rahmen von Reihenuntersuchungen überwachen sollten. Die ärztliche Aufmerksamkeit galt somit nicht länger bloß den kranken Kindern, sondern richtete sich auf alle Schülerinnen und Schüler. Ab 1900 schenkten die Schulhygieniker zudem einer ‚neuen‘ Krankheit immer mehr Beachtung: der Tuberkulose. Anders als in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als mit Kurzsichtigkeit und Skoliose Erkrankungen im Zentrum des Interesses gestanden hatten, die sich im Schulalltag manifestierten, handelte es sich hier um ein Leiden, das die Schülerinnen und Schüler möglicherweise in der Zukunft erwartete. Der Fokus der Ärzte verlagerte sich dadurch erneut und richtete sich in langfristiger Perspektive auf die gesamte Bevölkerung. Nicht nur die tuberkuloseverdächtigen, sondern alle Kinder sollten einer schulärztlichen Überwachung unterstellt werden – oder in den Worten Ernst Bachmanns (1875 – 1955), Präsident der Schweizerischen Vereinigung gegen die Tuberkulose: auch diejenige, „deren [Tuberkulin-]Reaktion vorläufig noch negativ ist“ (Bachmann 1925, 233; Anm. d. Verf.). Diese Aussage macht deutlich, dass die Schulkinder als potenzielle tuberkulosekranke (oder zumindest -infizierte) Erwachsene gesehen wurden. Vor diesem Hintergrund ist auch die Aussage des Leiters

der Zürcher Höhenklinik Wald, Franz Deiss (1881 – 1940), zu verstehen, die Tuberkulose sei, „so paradox dies klingen mag[,] eine Kinderkrankheit im engsten Sinne“ (Deiss 1937, 29). Die Krankheit stellte zwar im schulischen Alltag kein Problem dar. Gleichwohl ermöglichte ihre Bedrohlichkeit – mit anderen Worten: ihre Öffentlichkeitswirksamkeit – den Ärzten, sich nachhaltig in der Institution Schule zu etablieren. Die Kinder sollten in der Schule an eine medizinische Versorgung gewöhnt werden. Langfristig trug dies zu einer Medikalisierung der gesamten Bevölkerung bei (vgl. Hofmann 2013a).

Gesundheitliches Wissen durchdringt seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Schule. Als Resultat dieses Prozesses ist Gesundheit heute fester Bestandteil der Volksschule. Als Beispiel sei auf den aktuellen Lehrplan des Kantons Bern verwiesen: Das Thema Gesundheit findet sich auf verschiedenen Schulstufen, in mehreren Fächern sowie im fächerübergreifenden Bereich Gesundheitsförderung (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995/2013). Die Vermittlung gesundheitlichen Wissens war offensichtlich so ‚erfolgreich‘, dass die Schweizer Gratiszeitung ‚20 Minuten‘ jüngst vermeldete: „Hygiene-Wahn: Junge ekeln sich vor Dreck“ (o.A. 2014, 1).

4. Quellen und Literatur

4.1 Ungedruckte Quellen

SAB (Stadtarchiv Bern) Abt. E 0-MGR Nr. 126. Gemeinde, Stadtrat, Gemeinderat: Manual des Gemeinderates (MGR).

4.2 Gedruckte Quellen

Amrein, O. (1901): Vom Tuberkulose-Kongress in London. In: Correspondenz-Blatt für Schweizer Aerzte, 31, 538-541.

Bachmann, E[rnst] (1925): Die Tuberkuloseprophylaxe im Kindesalter. In: Pro Juventute, 6, 227-238.

Baginsky, Adolf (1877): Handbuch der Schulhygiene. Berlin.

Bion, W[alter] (1900): Die Erfolge der Ferienkolonien. In: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, 1, 124-148.

Burckhardt, Albrecht (1907): Zur Schularztfrage in Basel. In: Correspondenz-Blatt für Schweizer Aerzte, 37, 19-24, 51-54.

Burgerstein, Leo & Netolitzky, Aug[ust] (1895): Handbuch der Schulhygiene. Jena.

Burgerstein, Leo & Netolitzky, Aug[ust] (1902): Handbuch der Schulhygiene. 2. Aufl. Jena.

Cohn, Hermann (1867): Untersuchung der Augen von 10'060 Schulkindern, nebst Vorschlägen zur Verbesserung der den Augen nachtheiligen Schuleinrichtungen. Eine ätiologische Studie. Leipzig.

Combe, A[dolphe] (1897): Hygiene scolaire en Suisse. In: Exposition nationale suisse de Genève 1896. Rapport sur le groupe XVII (éducation et instruction). Lausanne, 509-655.

Deiss, F[rantz] (1937): Schulkind, Schularzt und Tuberkulose. In: Pro Juventute, 18, 29-31.

Deus, Paul (1924): Schule und Skoliose. In: Schweizerische Zeitschrift für Gesundheitspflege, 4, 239-255.

- Dor, [Heinrich] (1874): Die Schule und die Kurzsichtigkeit. Rectoratsrede, gehalten den 14. November 1874 in der Aula Bern's am 40jährigen Stiftungsfeste der Universität. Bern.
- Emmert, Emil (1877): Ueber funktionelle Störungen des menschlichen Auges im Allgemeinen sowie speziell nach Schuluntersuchungen in den Kantonen Bern, Solothurn und Neuenburg nebst der Hilfsmittel dagegen. Bern.
- Erismann, Friedrich (1900): Über Gesundheitspflege in der Schule. Vortrag, gehalten an der 36. Versammlung der Aargauischen kantonalen Lehrerkonferenz, den 3. Sept. 1900. In drei Teilen veröffentlicht. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 45, 301-303/309-310/319-321.
- Fahrner, H[ans] C[onrad] (1865): Das Kind und der Schultisch. Die schlechte Haltung der Kinder beim Schreiben und ihre Folgen, sowie die Mittel, derselben in Schule und Haus abzuhelpfen. Zürich.
- Fankhauser, [Max] (1879): Ueber Schulgesundheitspflege. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, 18, 187-258/305-337.
- [Fetscherin, Bernhard Rudolf] (1834): Allgemeine Uebersicht der dem Erziehungs-Departement der Republik Bern am Ende des Jahres 1831 und im Anfange des Jahres 1832 eingesendeten Berichte und Wünsche über das Primar-Schulwesen im Canton Bern. Bern.
- Frank, Johann Peter: System einer vollständigen medicinischen Polizey, 6 Bde. Mannheim/Tübingen/Wien 1779-1819.
- Jchok, G. (1920): Internationale Tuberkulosekonferenz in Paris (17.-20. Oktober 1920). In: Schweizerische Medizinische Wochenschrift, 1, 1097f.
- Keller, Hermann (1910): Unsere Waffen im Kampfe gegen die Tuberkulose beim Kinde. In: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, 11, 39-50.
- Kocher, Theodor [1887]: Ueber die Schenk'sche Schulbank. Eine klinische Vorlesung über Scoliose. [Basel].
- Kraft, A[dolf] (1907): Ein neuer Körpermessapparat. In: Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege und Kinderschutz, 5, 129-133.
- Lorinser, C[arl] I[gnaz]: Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen. Besonders abgedruckt aus der medic. Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen. Berlin 1836.
- o.A. (1899): Congress zur Bekämpfung der Tuberculose als Volkskrankheit. In: Correspondenz-Blatt für Schweizer Aerzte, 29, 126.
- o.A. (1903): Das internationale Bureau für Bekämpfung der Tuberkulose. In: Correspondenz-Blatt für Schweizer Aerzte, 33, 440-445.
- o.A. (1905): Internationaler Tuberkulosekongress. In: Correspondenz-Blatt für Schweizer Aerzte, 35, 405.
- o.A. (1907): Körperhaltung und Schulbank. In: Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege und Kinderschutz, 5, 44-45.
- o.A. (1910): Bericht über die internationale Tuberkulosekonferenz in Stockholm 8.-10. Juli 1908. In: Correspondenz-Blatt für Schweizer Aerzte, 40, 45.
- o.A. (1913): Brillen-Geradehalter. In: Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege und Kinderschutz, 11, 111.
- Oesterlen, Fr[iedrich] (1851): Handbuch der Hygieine für den Einzelnen wie für eine Bevölkerung. Tübingen.
- Ost, Wilhelm (1889): Die Frage der Schulhygiene in der Stadt Bern. Im Auftrage der städtischen Polizeidirektion in Bern zusammengestellt nach den Verhandlungen der hiefür gebildeten Sektionen. Bern.
- Pflüger, Ernst (1887): Kurzsichtigkeit und Erziehung. Academische Festrede zur Feier des Stiftungsfestes der Universität Bern am 20. November 1886. Wiesbaden.
- Reindl, Franz (1914): Handbuch der Schulhygiene. Nürnberg.
- Schenk, Felix (1885): Zur Aetiologie der Skoliose. Vortrag gehalten in der chirurgischen Section der 58. Versammlung deutscher Naturforscher und Aerzte in Strassburg i./E. Erweitert durch die

- Beschreibung eines Thoracographen sowie eines Apparates zur Untersuchung und graphischen Darstellung der Schreibhaltung bei Schulkindern. Beitrag zur Lösung der Subsellenfrage. Berlin.
- Scherb, R[ichard] (1925): Die freie Gymnastik (sogenanntes orthopädisches Schulturnen) und die verschiedenen Formen von Rückgratverkrümmung. In: *Pro Juventute*, 6, 416-423/480-484.
- Schmid, Johann Friedrich (1904): Ein neuer rationeller Spucknapf für Schulzimmer und andere Räume. In: *Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege und Kinderschutz*, 2, 117-119.
- Schmid-Monnard, C[arl] & Schmidt, Rudolf (1902): *Schulgesundheitspflege. Ein Handbuch für Lehrer, Ärzte und Verwaltungs-Beamte*. Leipzig.
- Schulthess, Wilhelm (1900): Dr. med. Felix Schenk. In: *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege*, 1, 217-221.
- Siegrist, A[ugust] (1907): Ueber die Notwendigkeit, die Augen der schulpflichtigen Kinder vor dem Schuleintritte untersuchen zu lassen und über die Beziehung des Astigmatismus zur Myopie. In: *Correspondenz-Blatt für Schweizer Aerzte*, 37, 425-433/465-475.
- Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1915 (1916). Bern.
- Steiner, H[ermann] (1913): Der Hygieneunterricht in der Volksschule. In: *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege*, 14, 88-102.
- Stephani, [Paul] (1907): Prophylaxe des Wachstums und Methode der Körpermessung. In: *Das Schulzimmer. Vierteljahrsschau über die Fortschritte auf dem Gebiete der Ausstattung und Einrichtung der Schulräume sowie des Lehrmittelwesens mit besonderer Berücksichtigung der Forderungen der Hygiene*, 5, 78-86.
- Zollinger, Fr[itz] [1902]: Weltausstellung in Paris 1900. Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege und des Kinderschutzes. Bericht an den hohen Bundesrat der Schweiz. Eidgenossenschaft. Zürich.
- Zollinger, F[ritz] (1912): Schule und Tuberkulose. In: *Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege*, 10, 104-108.
- Zueblin, E. (1927): Ueber die wissenschaftliche Tagung der V. internationalen Konferenz der Vereinigung gegen die Tuberkulose. In: *Schweizerische Medizinische Wochenschrift*, 8, 280-283.
- Zueblin, E. (1929): Internationaler Tuberkulosekongress in Rom. In: *Schweizerische Medizinische Wochenschrift*, 10, 19f.

4.3 Literatur

- Bakker, Nelleke & de Beer, Fedor (2009): The Dangers of Schooling. The Introduction of School Medical Inspection in the Netherlands (c.1900). In: *History of Education*, 38, 505-524.
- Bakker, Nelleke (2010): Fresh air and good food: children and the anti-tuberculosis campaign in the Netherlands, c.1900 – 1940. In: *History of Education*, 39, 343-361.
- Bennack, Jürgen (1990): *Gesundheit und Schule. Zur Geschichte der Hygiene im preußischen Volksschulwesen*. Köln.
- Bernhard, Michael (2001): Der Pädiater Ernst Freudenberg 1884 – 1967. Marburg.
- Busset, Thomas (2012): Sozialenqueten. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*, Bd. 11. Basel, 654.
- Cook, Sharon Anne (2008): From „Evil Influence“ to Social Facilitator. Representations of Youth Smoking, Drinking, and Citizenship in Canadian Health Textbooks, 1890 – 1960. In: *Journal of Curriculum Studies*, 40, 771-802.
- Corti, Francesca (2013): Tuberkulose. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*, Bd. 12. Basel, 539-540.
- Eckart, Wolfgang U. (2011): *Illustrierte Geschichte der Medizin. Von der französischen Revolution bis zur Gegenwart*. Berlin.
- Hähner-Rombach, Sylvelyn (1995): Künstlerlos und Armschicksal. Von den unterschiedlichen Wahrnehmungen der Tuberkulose. In: Wilderotter, H. (Hrsg.): *Das große Sterben. Seuchen machen Geschichte*. Berlin, 278-297.

- Hahn, Susanne (1994): Die Schulhygiene zwischen naturwissenschaftlicher Erkenntnis, sozialer Verantwortung und „vaterländischem Dienst“. Das Beispiel der Myopie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: *Medizinhistorisches Journal*, 29, 23-28.
- Hofmann, Michèle (2007): Von der Beratung zur Behandlung. Institutionalisierung des schulärztlichen Dienstes in der Stadt Bern zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Gilomen, H.-J.; Müller, M. & Tissot, L. (Hrsg.): *Dienstleistungen – Expansion und Transformation des „dritten Sektors“* (15. – 20. Jahrhundert). Zürich, 345-355.
- Hofmann, Michèle (2008): Schulhygiene. In: Tröhler, D. & Hardegger, U. (Hrsg.): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich, 201-213.
- Hofmann, Michèle (2013a): Gesundheit macht Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dissertation. Bern.
- Hofmann, Michèle (2013b): Kongresse, Komitees und Koryphäen. Internationalität als Legitimation für die schweizerischen Vertreter der Schulhygienebewegung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 3, 35-44.
- Hofmann, Michèle (2015): Ärztliche Macht und ihr Einfluss auf den Schulalltag in der Schweiz im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. In: *Paedagogica historica. International Journal of the History of Education* (Special Issue «Education and Power: Historical Perspectives»). Online unter: www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00309230.2014.997760 (zuletzt abgerufen am 21.7.2015).
- Imboden, Monika (2003): Die Schule macht gesund. Die Anfänge des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich und die Macht hygienischer Wissensdispositive in der Volksschule 1860 – 1900. Zürich.
- Kellerhals, Katharina (2010): Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835 – 1897. Bern.
- Köhler, Werner (2007): Pirquet, Clemens Freiherr von. In: Gerabek, W. E.; Haage, B. D.; Keil, G. & Wegener, W. (Hrsg.): *Enzyklopädie Medizingeschichte*, Bd. 3. Berlin, New York, 1164-1165.
- Kogler, Kathrine Elisabeth (2007): „Die Einführung des Schularztes lässt sich nicht über Nacht machen...“ Diskurs zur Etablierung von SchulärztInnen und -zahnärztInnen in der österreichisch-ungarischen Monarchie. Wien.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg.) (1995/2013): *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern 1995, mit Änderungen und Ergänzungen 2006, 2008 und 2013*. Bern.
- Mesmer, Beatrix (1982): Reinheit und Reinlichkeit. Bemerkungen zur Durchsetzung der häuslichen Hygiene in der Schweiz. In: Bernard, N. & Reichen, Q. (Hrsg.): *Gesellschaft und Gesellschaften. Festschrift zum 65. Geburtstag von Professor Dr. Ulrich Im Hof*. Bern, 470-494.
- Moreno Martínez, Pedro L. (2006): The hygienist movement and the modernization of education in Spain. In: *Paedagogica historica*, 42, 793-815.
- o.A. (2014): Hygiene-Wahn. In: *20 Minuten*, 8. August, 1, 3.
- Porter, Theodore M. (1986): *The rise of statistical thinking, 1820 – 1900*. Princeton.
- Ritzmann, Iris (1998): Hausordnung und Liegekur. Vom Volkssanatorium zur Spezialklinik. 100 Jahre Zürcher Höhenklinik Wald. Zürich.
- Rothenberg, Robert E. (1995): *Medizin für jedermann. Fragen und Antworten*. 5. Auflage. Stuttgart.
- Schneeberger, Elisabeth (2005): *Schulhäuser für Stadt und Land. Der Volksschulhausbau im Kanton Bern am Ende des 19. Jahrhunderts*. Bern.
- Siefert, Helmut (2007): Hygiene. In: Gerabek, W. E.; Haage, B. D.; Keil, G. & Wegener, W. (Hrsg.): *Enzyklopädie Medizingeschichte*, Bd. 2. Berlin, New York, 647f.
- Stroß, Annette Miriam (2000): *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitsziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik, 1779 – 1933*. Weinheim.
- Tanner, Jakob (1999): *Fabrikmahlzeit. Ernährungswissenschaft, Industriearbeit und Volksernährung in der Schweiz 1890 – 1950*. Zürich.
- Teubel, Sibylle (1981): *Schulhygiene in der Zeit von 1870 bis 1900*. Bonn.

- Wolfensberger, Rolf (1997): Vom Labor in den Haushalt. In: Mesmer, B. (Hrsg.): Verwissenschaftlichung des Alltags. Anweisungen zum richtigen Umgang mit dem Körper in der schweizerischen Populärpresse 1850 – 1900. Zürich, 63-85.
- Zieff, Susan G. (2006): The American „Alliance“ of Health and Physical Education: Scholastic Programs and Professional Organizations, 1920 – 1950. In: Research Quarterly for Exercise and Sport, 77, 437-450.

Das ideale und das abweichende Schulkind: Pädagogisches Wissen für die Ausbildung einer Profession

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts erfuhr die Bildungslandschaft in der Schweiz mehrere grundlegende Änderungen. Eine davon war die Institutionalisierung von staatlichen und flächendeckenden seminaristischen Lehrerausbildungsanstalten für Volksschullehrpersonen. Diese Lehrerseminare hatten neue Zielsetzungen zu erfüllen, die sowohl inhaltliche, organisatorische wie auch politische (Neu-)Ausrichtungen betrafen. Im Zuge dieser Veränderungen entstanden auch Formen von pädagogischem Wissen, die in den neuen Strukturen geschaffen und weitergegeben wurden. In diesem Beitrag werden die damals aus den Seminaren entstandenen Pädagogiklehrbücher als eine dieser Wissensformen vorgestellt und als Grundlage für eine vertiefte Analyse darin enthaltener Erkenntnisse über Kinder herangezogen. Konkret wird untersucht, welche Paradigmen über Idealbilder von Kindern und Erziehung die Ausbildungsliteratur beinhaltete, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen als wünschens- und erstrebenswert galten und – daraus resultierend – welche Eigenschaften und Verhaltensweisen von diesen erstrebenswerten Vorstellungen abwichen und als störend oder gar anormal betrachtet wurden.¹ Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich dabei von der angesprochenen Gründungsphase der Lehrerseminare um 1830 bis 1914².

¹ Der vorliegende Beitrag stützt sich auf die Dissertation der Verfasserin (im Erscheinen) sowie die unveröffentlichte Masterarbeit von 2011 (beides Universität Bern).

² Der Endpunkt der Analyse ist vorwiegend aufgrund der Dynamiken und Änderungen in den pädagogischen Diskussionen und Rahmenbedingungen gewählt (Veränderung der Quellenlage, Institutionalisierung der Heilpädagogik, Öffnung und Erweiterung der Normalitätsdebatte durch neue Denkschulen, Instrumentarien etc.).

1. Die Entstehung neuer Wissenssphären

Bis zur Institutionalisierung erster staatlicher Lehrerinnen- und Lehrerseminare um 1830 war die berufspädagogische Bildungslandschaft der Schweiz von regionalen Unterschieden und diversen Ausbildungsformen für angehende Lehrkräfte geprägt. So wurden in einigen Kantonen alle paar Monate Lehrerkonferenzen organisiert, um die Schulmänner zum Austausch und zur Weiterbildung zusammenzubringen. Andernorts existierten von Geistlichen geführte Wochenkurse, in denen Lehrer³ in kurzer Zeit im Unterrichten ausgebildet wurden. Auch erste Vorgänger von Seminaren existierten, die – allerdings noch stark unterschiedlich organisiert – eine mehrjährige Ausbildung anboten (vgl. Jenzer & Jenzer 1984).

Die 1810 gegründete Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG) – in der neben Pfarrern, Politikern und Unternehmern auch viele Lehrer engagiert waren – diskutierte ab 1819 gesellschaftlich sowie politisch vermehrt auch Bildungsthemen. 1825 wurde von der SGG eine Kommission⁴ initiiert, die sich mit dem Status quo der damaligen Lehrerbildung auseinandersetzen sollte. Der daraus resultierende Bericht forderte die Erneuerung und einen systematischen Aufbau der Lehrerausbildung, da dies als die einzige Möglichkeit für eine allgemeine Verbesserung des Bildungswesens angesehen wurde (vgl. Crotti 2005). Zentrale Seminare hatten den Auftrag, die geforderten Veränderungen u.a. aufgrund folgender Strukturen und inhaltlicher, möglichst einheitlicher Ausbildung zu ermöglichen: (1) Der Schwerpunkt sollte auf dem wissenschaftlichen Unterricht und dem theoretischen Wissen liegen, die Verstandesbildung mit der sittlich-religiösen Bildung verknüpft, (2) eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff über das erforderliche Unterrichtswissen hinaus angestrebt, (3) mehrere spezialisierte Fachlehrkräfte für die Ausbildung engagiert und (4) notwendiges Wissen aus der Pädagogik, Psychologie und Anthropologie vermittelt werden. Die Gegner des Modells kritisierten vor allem die Zentralisierungsbestrebungen, die hohen Kosten sowie die wissenschaftliche Ausrichtung (vgl. Criblez 2002).

Durch den nationalen politischen Richtungswechsel nach 1830 erhielt die Seminarform schließlich staatsmännische Unterstützung, u.a. auch, weil die treibenden Kräfte der neuen Staatsform in dieser Art der Lehrerbildung bestimmte Vorteile sahen: Zum einen setzte ein liberales System gebildete Bürgerinnen

³ Da es sich um eine quellenorientierte historische Arbeit handelt, werden Personen und Positionsbezeichnungen im jeweiligen geschlechtsspezifischen Wortlaut verwendet. Ansonsten wird auf eine gendergerechte Sprache Wert gelegt.

⁴ Bestehend aus den drei Schulmännern Grégoire Girard, Rudolf Hanhart und August Heinrich Wirz.

und Bürger voraus und zum anderen waren gut ausgebildete und wissenschaftsorientierte Lehrpersonen die Bedingung für eine fortschrittliche Wirtschaftsentwicklung. Die im staatlichen Sinn ausgebildeten Lehrkräfte hatten den Auftrag, die Kinder nach den Grundsätzen des liberalen Rechtsstaates zu erziehen und bilden (vgl. ebd.). So entstanden vor allem im Verlauf der 1830er-Jahre, aber auch im restlichen 19. Jahrhundert zahlreiche Seminare, die sich der neuen Aufgabe einer wissenschaftlich orientierten Ausbildung annahmen.

Mit dem neuen Anforderungskatalog stieg auch der Bedarf an Arbeitsgrundlagen, um die angehenden Lehrpersonen ausbilden zu können. Diese inhaltliche und fächerspezifische Aufgabe sowie die Ausgestaltung der Lehrgänge wurde an die Direktoren der neugeschaffenen Institutionen übergeben (vgl. Widmer 2002). Neben dieser inhaltlich-curricularen Aufgabe mussten die Vorsteher auch Unterrichtspflichten wahrnehmen. Zum einen war dies der direkte Unterricht der zukünftigen Lehrkräfte für die obligatorische Schule, zum anderen mussten sie zeitgleich für die Seminare die Ausbildung des Lehrpersonals übernehmen, da Letzteres in der Anfangszeit der Seminare kaum zu finden war. Die Richtung und Gewichtung der inhaltlichen Gestaltung der Seminare lagen somit maßgeblich in der Hand der Direktoren (vgl. ebd.). Mit der Etablierung von wissenschaftlich orientierten Fächern wie der Pädagogik oder auch Psychologie waren die Seminardirektoren grundlegend an der wissenschaftlichen Ausrichtung wie auch der Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligt (vgl. ebd.). Eine Form der Etablierung und Verbreitung dieses Wissens ist in Lehrbüchern für die Seminare zu finden, die auch meistens von den Seminardirektoren verfasst und für den Unterricht an ihrer Institution – sowie grundsätzlich für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften – konzipiert wurden.

Nachfolgend werden in diesem Beitrag Pädagogiklehrmittel dieses Zeitabschnitts, die von Seminardirektoren im schweizerischen Kontext verfasst wurden, als spezifische Kategorie dieser neuen Form von Lehr- und Lernwissen als Quellenbasis herangezogen.⁵ Ihre Inhalte werden auf die Frage hin analysiert, welche Ideal- und Normalitätsvorstellungen von Schulkindern in den Büchern festgehalten wurden. Ergänzend dazu wird untersucht, wie die Abweichung von diesen Idealen dargestellt, also welches Wissen über störende und anormale Kinder niedergeschrieben wurde und den Status eines Ausbildungswissens für zukünftige Lehrkräfte erlangte. Da die analysierten Fachbücher bezüglich ihrer Struktur und des inhaltlichen Aufbaus über den

⁵ Wissen wurde in den Seminaren im festgelegten Zeitraum nicht ausschließlich in Buchform vermittelt. Diese Tatsache wird in der Arbeit berücksichtigt, indem auch die Pädagogikvorlesung des Seminardirektors Augustin Keller miteinbezogen wird. Seine 1841/42 mündlich präsentierten Inhalte wurden handschriftlich aufgezeichnet und 1997 in Druckschrift publiziert.

gesamten Zeitraum große Gemeinsamkeiten aufweisen und keine maßgeblichen inhaltlichen Differenzen über die Zeit festzustellen sind, werden die relevanten Inhalte bezüglich des Wissens über ideale und abweichende Kinder nicht chronologisch, sondern kategorial dargestellt und mit beispielhaften Zitaten veranschaulicht.

2. Das ideale Schulkind

In den Lehrbüchern wird das „Idealbilde des Menschen“ (Largiadèr 1884a, 98) vor allem in Verbindung mit Erziehungszielen und Vorstellungen über eine erwünschte Entwicklung und einen entsprechenden Verhaltenskodex diskutiert und skizziert. In diesem vollkommenen Bild, welches als gesellschaftliches Ziel bezeichnet wird, sind verschiedene Aspekte auszudifferenzieren, von welchen einige maßgebliche in diesem Abschnitt dargestellt werden (vgl. ebd., 98). U.a. sind in der Fachlektüre zwei grundlegende Dimensionen erkennbar, wenn es um die Diskussion von Idealbildern und Normalvorstellungen geht: eine sittlich-religiöse, die den guten Christen ins Zentrum stellt, und eine politisch-ökonomische, welche auf den freien und produktiven Bürger fokussiert. Diese beiden Dimensionen können zwar in ihren jeweiligen Inhalten und Zielen getrennt betrachtet werden, in der dargestellten Ideal-Diskussion und den damit verbundenen Erziehungsaufgaben und –zielen ist eine trennscharfe Analyse jedoch schwierig. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass in den Quellen die religiöse Dimension stärker in Erscheinung tritt. Zum einen werden klare religiös-sittliche Ideale formuliert und zum anderen fließen diese Argumentationen in die staatlich orientierten Ziele ein.

2.1 Erziehung zwischen Gut und Böse

Bei der Betrachtung der Erziehungsziele hin zu einem religiösen und sittlich guten Menschen eröffnet sich ein Spannungsfeld, in welchem die Diskussionen um Idealvorstellungen eingeordnet werden können. Die beiden bestimmenden Pole des Felds – Gut und Böse – dienen dabei als Ziel und Normvorstellung bzw. als zu vermeidender, unerwünschter Zustand, an denen sich die Lehrpersonen bei ihrer Arbeit zu orientieren haben. Der Erzieher⁶ ist dafür (mit)verantwortlich, dass die Kinder durch intellektuelle Bildung lernen, das Gute zu erkennen und danach zu streben und im Gegensatz dazu das Böse abzulehnen, indem dessen Reiz durch die Bildung eines sittlichen Gewissens abgeschwächt wird (vgl. Rüegg 1866, 71/152):

⁶ In den Lehrbüchern ist damit meistens der Lehrer gemeint, teilweise werden auch die Familie oder das erweiterte Umfeld eines Kindes angesprochen.

„Als besondere Zielpunkte der sittlich religiösen Erziehung hat man zunächst im Auge zu behalten, dass die Zöglinge gewöhnt werden, einerseits das Gute zu thun, Gottes Gebote zu befolgen, und das Böse, die Sünde zu meiden, andererseits das innere Leben vor Gottes Angesicht und in seiner Gemeinschaft zu führen.“ (Largiadèr 1884b, 58)

Die grundsätzlich erwähnte Neigung, dass sich Kinder gerne am Bösen orientieren, wird oft als naturgegebene Eigenschaft dargestellt, die durch Erziehung und Unterricht gelenkt werden kann:

„Wohl treten auch die bösen Triebe frühzeitig im Kinde hervor, aber ebenso die Anlagen zum Guten, und die Erziehung kann und soll nun dazu beitragen, dass das Gute immer mehr den Sieg über das Böse im Menschen erlange.“ (Martig 1890, 4)

Der Lehrer hat nun die Aufgabe, die „durch die Sünde verdorbene Anlagen und Neigungen“ (Noser 1907, 14) zu verbessern und die Zöglinge zum „rastlosen Kampfe gegen das Böse“ (ebd., 14) anzuspornen.

Das religiös-christliche Erziehungsziel strebt nach den Autoren einen selbstbestimmten und selbsttätigen Menschen mit einer vernünftigen Lebensführung an und orientiert sich dabei an Christus, der in den Lehrbüchern als ‚Idealpersönlichkeit‘ präsentiert wird (vgl. Martig 1890, 2; Conrad 1902, 37).

2.2 Erziehung zwischen Sozialisierung und Individualisierung

Bei der Darstellung der eher politisch und ökonomisch ausgerichteten Idealvorstellungen und Erziehungsziele kommt der Arbeitsmethode und der Vorbereitung auf die Arbeitswelt eine zentrale Bedeutung zu. Angestrebt werden freie, selbstbestimmte Bürger, die zielgerichtet, beharrlich und bewusst ihre Aufgaben erledigen und gleichzeitig nicht maschinenartig und unreflektiert ihre Arbeiten ausführen. Jedem Kind – gleichgültig welche Voraussetzungen es physisch und psychisch mitbringt – wird in der Gesellschaft zukünftig eine nutzbringende Rolle zugesprochen. In der Schule hat die Lehrperson die Verantwortung, die Kinder auf diese Aufgaben vorzubereiten. Die Willensbildung ist bei der Gewöhnung an die beschriebenen Arbeitsweisen wie auch bei der Erlangung der liberalen Ziele eine maßgebende Größe:

„Dass der Wille des Menschen, dass seine Art zu wollen, in dem Idealbilde desselben einen der hervorragendsten Züge darstellt, ist [...] klar. Dabei sind zwei Eigenschaften deutlich auseinander zu halten: die Energie und die Qualität der Willensantriebe. Energie des Strebens, Beharrlichkeit und Ausdauer sind ohne Zweifel wertvolle Eigenschaften des menschlichen Willens, wie andererseits Schwäche, Wankelmuth und Flüchtigkeit immer gegen sich einnehmen.“ (Largiadèr 1884a, 99)

Ein weiteres Thema, das im Rahmen der staatlichen Vorstellungen und Zielsetzungen besprochen wird, sind die „sozialen Interessen“ (Conrad 1902, 45) der unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Ebenen, die von den

Kindern als den Bindegliedern eines Kollektivs repräsentiert und geteilt werden sollen. Sie sollen die ethischen Grundsätze und den rechtlichen Rahmen des Systems, in dem sie als aktives Mitglied teilhaben, kennen und die Ideen und Ansichten dahinter verstehen (vgl. Largiadèr 1884b, 52; Wyss 1886, 65ff./90ff.; Conrad 1902, 31f./45; Messmer 1910, 184; Keller 1997, 96). Neben dem Ideal, gemeinschaftsorientierte Kinder heranzuziehen, die den Staat und sein System tragen und mitgestalten, betonen die Autoren die Wichtigkeit einer individuumszentrierten Arbeitsweise. Der Schule und dem Lehrkörper kommt diesbezüglich die Aufgabe zu, die Kinder als Individuen zu erkennen und sie hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, die sowohl aus der natürlichen Veranlagung wie auch den umwelt- und umfeldbedingten Faktoren resultieren, zu erziehen und somit zu den gesetzten Zielen hinzuführen. Bezüglich diesen Anforderungen, die Kinder einerseits in der und für die Gesellschaft heranzubilden und sie andererseits als eigenständige Individuen wahrzunehmen und zu behandeln, wird in den Lehrbüchern die Diskrepanz in deren Umsetzung diskutiert:

„Man verlangt gerne, der Lehrer müsse so viel als möglich individuell unterrichten oder ‚individualisieren‘. D.h. er müsse sich statt mit der Masse als solcher mit dem Individuum abgeben. Diese Forderung wird leicht zu hoch geschraubt. Es liegt doch gerade im Wesen der Massenerziehung, nicht individuell zu unterrichten. Das Prinzip des Individualisierens widerspricht der Notwendigkeit einer Massenerziehung. Man sollte daher in erster Linie eine andere Forderung hochstellen, nämlich die Forderung nach einem idealen Massengefüge.“ (Messmer 1910, 156)

Trotz dieser dargestellten Widersprüchlichkeiten betonen die Autoren in ihren Ausführungen die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit dem einzelnen Kind und dessen individuellen Förderung. Ziel ist es also nicht bloß, einen vorbildlichen Bürger und ein funktionierendes Glied für die Gemeinschaft heranzubilden, sondern auch eigenständige, aufgrund ihrer Dispositionen und den jeweiligen Umweltbedingungen unterschiedliche Persönlichkeiten zu fördern.

2.3 Erwünschtes zwischen Veranlagung und Umwelt

In den Diskussionen und Darstellungen von diesen Idealvorstellungen kommt auch immer wieder die Frage nach natürlich veranlagten oder anerzogenen Eigenschaften und Charakterausprägungen auf. Die meisten Autoren gehen davon aus, dass dem Menschen ein bestimmter Anteil seiner Fähigkeiten und seiner Art angeboren ist. Diese Veranlagung sowie die restliche nicht vorbestimmte Persönlichkeit eines Menschen können dann durch Erziehung und eine gesunde körperliche Entwicklung entdeckt, gefördert und teilweise gesteuert, wenn auch nicht grundsätzlich oder gesamthaft verändert werden (vgl. Martig 1890, 4f.; Conrad 1902, 214; Messmer 1910, 79/194ff.):

„Der Schöpfer schenkt zwar wohl die Anlagen und Talente, aber erst die Erziehung entwickelt und bildet sie; erst sie gibt dem Leben Ziel und Inhalt.“ (Kunz 1906, 15)

Die Umweltfaktoren und mit ihnen vor allem die Lehrer und die Familie als ersterziehende Instanz haben also einen maßgeblichen Einfluss, wenn es um die Realisierung einer „normalen“ (Largiadèr 1869, 3) Entwicklung geht:

„Alles was die Kinder umgiebt, unterrichtet sie und übt einen bleibenden Einfluss auf sie aus. Es ist daher nicht gleichgültig, in was für Verhältnisse ein Kind hineingestellt wird, in was für gesellschaftlichen Kreisen und in was für einer Natur es aufwächst, ob auf dem Lande oder in der Stadt, ob in einer einsamen, einförmigen Gegend, oder in einem Lande, das die Natur mit ihrem reichsten Schmucke ausgerüstet hat. Je nach den verschiedenen Verhältnissen gewinnt das Kind verschiedene Kenntnisse, verschiedene Einflüsse auf seine Geistes- und Willensbethätigung.“ (Baumgartner 1895, 3)

Begriffe wie Temperament, Trieb, Wille, Gemüt etc. werden in diesem Zusammenhang als naturgegebene Konzepte aufgegriffen und die Autoren zeigen auf, welche Ausprägungen davon existieren (vgl. Rüegg 1866, 166/201; Largiadèr 1884a, 50ff./76; Noser 1907, 25f.; Keller 1997, 134ff.). Zudem wird erläutert, wie die Lehrpersonen diese dann in die erwünschte Richtung lenken können, um die Kinder bei der Entwicklung eines guten Charakters zu unterstützen. Ein solcher erwünschter Charakter zeichnet sich durch eine Vielzahl von Merkmalen aus, die ein Kind mitzubringen oder zu erreichen hat: Sittlichkeit, Aufrichtigkeit, Höflichkeit, Freimut, Mäßigkeit, Mut, Gerechtigkeit, Liebe oder Fleiß sind nur einige Schlagworte, die dieses Ideal ausmachen. Kinder, die in ihrer angeborenen Disposition als ruhig eingestuft werden können, sind nach Ansicht der Autoren grundsätzlich empfänglicher für eine als ideal erachtete Charakterbildung als lebhaft. Extreme Formen von Charaktermerkmalen oder angeborenen Dispositionen – z.B. ein ausgeprägtes sanguinisches, unruhiges Temperament – werden denn auch als Abweichungen von der „normalen Beschaffenheit des Menschen“ (Largiadèr 1884a, 94) beschrieben (vgl. Rüegg 1866, 213f.; Wyss 1886, 68ff.; Conrad 1902, 34f.; Kunz 1906, 15).

Das proklamierte Ziel, die Kinder zum erwünschten Menschen zu erziehen, wird auch von Vorstellungen über die äußere Erscheinung und die physische wie auch kognitive Entwicklung begleitet. Gesundheit und Kraft im körperlichen sowie geistigen Bereich und einwandfrei ausgebildete Sinnesorgane sollen durch die Pflege und Erziehung gewährleistet und umgesetzt werden (vgl. Baumgartner 1885, 18f.; Messmer 1910, 218ff.). Dazu gehört auch ein intaktes Gedächtnis, welches wie die anderen Eigenschaften zum einen natürlich angelegt ist und zum anderen durch äußere Einflüsse ausgebildet werden kann:

„Dem Gedächtnis weisen wir ebenfalls und mit gutem Grunde eine Stelle an in dem Idealbilde des Menschen. Wer von einer Minute zur andern nicht mehr weiss, was er wahrgenommen, wovon die Rede gewesen oder was er gethan, ist nicht bloss ausser Lage, sich geistige Schätze anzusammeln, sondern er ist auch zu keinerlei praktischer Verwendung fähig.“ (Largiadèr 1884a, 98)

2.4 Ideale (durch) Vorbilder

Ein wichtiger Faktor bei der Umsetzung der Erziehungsziele und Idealvorstellungen ist im Weiteren die Vorbildfunktion der Lehrpersonen. Durch einen guten Unterricht beweist ein Lehrer, dass er über ein breites und fundiertes Wissen verfügt und eine hohe Willenskraft besitzt, was ihn bei den Kindern als nachahmenswerte Autorität erscheinen lässt (vgl. Conrad 1902, 225). Beispielhaft soll er den Kindern vorleben, wie sich ein sittlich guter Mensch, ein fleißiger Bürger im Leben zu bewegen hat und wie er seine Pflichten erfüllt. Zudem hat er „alles zu meiden, was die Jugend reizen und zu unzuchtiger Vorstellung verlocken könnte“ (Keller 1997, 136). Die pädagogischen wie auch gesellschaftlichen Anforderungen an die ideale Lehrperson⁷ steht also in enger Verbindung zu den gesetzten Vorstellungen über erwünschte Eigenschaften und Verhaltensweisen bei den Kindern, da sich diese direkt am vorgelebten Beispiel ihres Lehrers zu orientieren haben.

Das erwünschte Schulkind bewegt sich in den Vorstellungen der Lehrbuchautoren also in der gesellschaftlichen Norm oder Normalitätsvorstellung von sittlich-religiösen sowie staatlich-ökonomischen Erwartungen. Die pädagogische Umsetzung dieser Ziele muss von den erziehenden Instanzen, vor allem von den Lehrpersonen in der Schule, vorbildhaft angeleitet und umgesetzt werden, wobei ihren pädagogischen Handlungen – und somit auch dem Ziel, die Idealvorstellungen zu erfüllen – durch angeborene Dispositionen der Kinder Grenzen gesetzt werden.

3. Das abweichende Schulkind

Die aufgezeigten guten Eigenschaften, erwünschten Verhaltensweisen, die gesetzten Ziele oder Ideale bedingen gleichzeitig einen Bereich des Nichterwünschten, Störenden, Bösen. Somit wird auch in den Lehrbüchern neben den dargestellten idealistischen und wünschenswerten Ausführungen auch das Bild des abweichenden Kinds beschrieben:

„Es gefällt uns der intensivere, der extensivere und der konzentriertere Wille; dagegen missfällt uns der schwächere, der einseitigere und der planlosere Wille. Kürzer:

⁷ Ausführlich beschrieben u.a. bei Scherr (1847, 426f.) und bei Noser (1907, 85f.).

Der größere Wille gefällt, der kleinere missfällt uns. [...] Es gefallen uns Mut, Entschlossenheit, Tapferkeit, Ausdauer, Beharrlichkeit, Beständigkeit, ferner Vielseitigkeit und endlich Planmässigkeit. Es missfallen uns dagegen Feigheit, Kleinmut, Unentschlossenheit, Ängstlichkeit, Unbeständigkeit, Wankelmut, ebenso Einseitigkeit, sowie Zerfahrenheit, Zersplitterung, Planlosigkeit.“ (Conrad 1902, 16)

Diese Diskussion umfasst also die Abweichung von den Idealvorstellungen, das Nichterreichen von Erziehungszielen und auch das Nichtwirken von Maßnahmen und Methoden in bestimmten Fällen oder bei bestimmten Kindern. Abweichungen von der optimalen Entwicklung werden jedoch nicht zwangsläufig als störend oder problematisch erachtet, da Diskrepanzen nach Auffassung der Autoren allein durch die Entwicklung und kindliche Unvollkommenheit bedingt sind (vgl. Rüegg 1866, 76f.; Largiadèr 1884b, 25). In den Lehrbüchern werden somit unterschiedliche Aspekte und Grade von Abweichung in Verbindung mit positiv beeinflussenden Strukturen und Mitteln oder möglichen Gegenmaßnahmen dargestellt.

3.1 (A)normalität durch schulorganisatorische Klassifizierung

In den Ausführungen über mögliche Organisationsformen der Schule werden verschiedene Konzepte ihrer inneren Strukturierung vorgestellt und bewertet. Die Autoren kommen diesbezüglich zum Schluss, dass eine Klassifizierung nach Jahrgängen die geeignete Form für die obligatorische Schule ist. Fachlich oder beweglich ausgerichtete Klassensysteme fördern durch vorherrschende Unruhe und Unbeständigkeit eben diese unerwünschten Eigenschaften in den Kindern sowie eine schlechte Charakterbildung.⁸ Doch auch in der proklamierten Altersklassifikation werden Herausforderungen gesehen, u.a. auch hinsichtlich der Ausbildung von Differenzen und Abweichungen. Eine diesbezüglich dargestellte Problematik bezieht sich auf die Diskrepanz zwischen den klar festgelegten altersbezogenen Stufen und der körperlichen und geistigen Entwicklung der Kinder.

„Man beachte, dass die Entwicklungsstufen nicht mit Schulklassen (Jahrgängen) zusammenfallen, obschon dies gelegentlich vorkommen kann. Ein Schüler kann mehrere Jahre auf derselben Entwicklungsstufe bleiben. [...] In einer und derselben Klasse können Kinder verschiedener Entwicklungsstufen vorkommen.“ (Messmer 1910, 97f.)

Dies hat einerseits zur Folge, dass die Inhalte und Anforderungen an einen Jahrgang aufgrund der nicht korrespondierenden Entwicklungsstufe von Schülerinnen und Schülern nicht bewältigt werden können und diese aus der

⁸ Unter einem Fachsystem wird zeitgenössisch ein Unterricht verstanden, der durch spezialisierte Fachlehrkräfte in unterschiedlichen Schulräumen gehalten wird. Bewegliche Klassen werden nach der Anlage und dem Wissensstand der Kinder zusammengesetzt.

„Leistungsnormalität“ herausfallen. Andererseits generieren die Differenzen in der Entwicklung disziplinarische Probleme, da über- oder unterforderte Kinder aus Langeweile gerne ihre Klassenkameraden und Kameradinnen und den Unterricht durch unerwünschtes Verhalten stören.

Eine weitere Problematik, die in den Quellen in Verbindung mit den Jahrgangsklassen aufgegriffen wird, ist das Thema von Begabung und Talent. Die Klassenverbände schaffen – wie auch bei den Vorstellungen über eine „normale Entwicklung“ (Largiadèr 1884a, 73) – einen Vergleichsrahmen, an welchem sich die Lehrer orientieren und Differenzen und Abweichungen von dieser Normalität festmachen können. So sollen „talentvolle Schüler“ nicht „an thalentlose angeknüpft sein“ (Keller 1997, 224), da erstere zu wenig gefordert wären und dadurch sittliche Fehler entwickeln würden. Diese unterschiedlichen „Begabungsdifferenzen“ (Messmer 1910, 108) wie auch der ungleiche Entwicklungsstand können schließlich die Konsequenz einer Klassenwiederholung nach sich ziehen. Während mangelnde Begabung als nicht zu beeinflussbare Abweichung hinzunehmen sei, gibt es für Kinder mit Entwicklungsrückständen „sogenannte ‚Sonderklassen‘ [...] worin diese Schüler besondere, ihren Fähigkeiten entsprechende individuelle Förderung erfahren“ (Messmer 1910, 109). Nach der Aussonderung aus den „Normalklassen“ (ebd., 109) sollen die vom Durchschnitt zu stark abweichenden Kinder so lange beschult werden, bis sie ihre „normale Leistungsfähigkeit“ (ebd., 109) erreicht haben und in die Regelschule zurückkehren können, was das übergeordnete Ziel dieser „besonderen Schulklassen“ (Baumgartner 1895, 235) sein soll.

Durch die Einteilung der Schulkinder in Klassensysteme, konkret in Jahrgangsklassen, treten verschiedene Abweichungsformen und Differenzproblematiken auf, die von den Lehrbuchautoren jeweils beschrieben werden. Eine Normalklasse wird zum Korrespondenzrahmen für leistungsbezogene Bewertungen in Verbindung mit Begabungen und geistiger wie auch körperlicher Entwicklungsstufen, aber auch für disziplinarische oder sittliche Erwartungen und Vergleiche. Verhaltensspezifische wie auch physische Abweichungen werden in Bezug auf diese Klassennormalität festgestellt und entweder innerhalb dieses Vergleichsrahmens durch die Lehrperson angegangen oder bei zu starken Diskrepanzen in eine andere institutionelle Form überführt.

3.2 ‚Heilbare‘ Störungen und Fehler

Bei der Behandlung von unerwünschten und von den Idealvorstellungen abweichenden Charakterausprägungen wird meist eine Verbesserung oder „Heilung“ (Baumgartner 1885, 93) angestrebt und erwartet. Die meisten Störungen und Fehler, die die Kinder zeigen und mitbringen, sind nach Ansicht der Autoren durch pädagogisches Wirken beeinfluss- und verbesserbar.

Das erste Mittel dafür ist in einem guten Unterricht zu finden, der als eine Grundlage für eine störungsfreie Schule gilt. Denn: „Unterrichte schlecht, und du musst fortwährend zur Ruhe und zur Aufmerksamkeit ermahnen und gegen Störungen ankämpfen“ (Conrad 1902, 214). Durch Übung und Bildung können Schwächen „geheilt“ (Kunz 1906, 12) und der Wille zu Stärke und zum Guten geleitet werden. „Grosse Vergesslichkeit“, „unstetes Wesen“, „Unordnung in allem“, „Unbesonnenheit“, „Zerstreutheit und Flüchtigkeit beim Arbeiten“ (ebd., 12) sowie weitere Fehler können dadurch und durch das bereits angesprochene gute Vorbild des Lehrers verhindert oder gemildert werden. Es ist allerdings auch möglich, dass durch unvorteilhafte Gegebenheiten⁹ oder schlechte Beispiele durch die Erzieher die Kinder unverschuldet zu Störungen verleitet werden, wie dies Conrad (1902) am Beispiel des Nichteinhaltens der Stundenvorgaben aufzeigt:

„Der Lehrer verschuldet es jedoch oft noch in anderer Weise, dass die Schüler den Unterricht stören oder es an der nötigen Aufmerksamkeit fehlen lassen. Er behält sie z.B. mittags oder abends zu lange in der Schule. Da macht sich bei den Kindern die Müdigkeit, oft auch der Hunger geltend. Sie können deshalb nicht mehr aufmerken und stören zudem aus Unwillen.“ (ebd., 209)

Der Unterricht, die Übung, das Lehrerverhalten und viele weitere pädagogische Mittel sollen also eingesetzt werden, um Abweichungen wieder auf die richtige Bahn zu lenken. Als weiterführende Maßnahme wird in den Quellen vor allem die Strafe zur Behandlung von Abarten und Störungen ausgiebig besprochen, da „auch beim besten Unterricht“ (Martig 1890, 64) Störungen und Unaufmerksamkeit vorkommen können (vgl. Rüegg 1866, 256ff.; Largiadèr 1869, 373f.; Largiadèr 1884b, 73f.; Baumgartner 1885, 92ff.; Wyss 1886, 104ff.; Martig 1890, 64ff.; Conrad 1902, 15ff./240ff.; Noser 1907, 43ff.). Wenn dann „Tadel“ (Martig 1890, 64) und „Ermahnungen“ (ebd., 64) nichts bewirken, „wird der Lehrer das betreffende Kind etwa aufstehen oder in der Schule nachsitzen lassen, also auch Strafe anwenden“ (ebd., 64). Das oberste Credo der Autoren lautet dabei: „Womit du sündigst, damit wirst du gestraft“ (ebd., 66). Ein bestimmter Fehler oder ein konkretes Vergehen dürfen also nur mit einer passenden Strafe geahndet werden, damit überhaupt eine Besserung erzielt werden kann. So sollen ‚Schwatzhafte‘ von den anderen Kindern isoliert und lügenden Kindern Misstrauen entgegengebracht werden, Unaufmerksamkeit soll mit ‚Stehenlassen‘ bestraft werden etc. (vgl. Wyss 1886, 104f.; Noser 1907, 44). Die Maßnahmen dürfen dabei nie unan-

⁹ Zu diesen unvorteilhaften Gegebenheiten zählten bspw. die mangelhafte Einrichtung des Schulzimmers, schlechte Luft, zu wenig Licht (also tendenziell schulhygienische Bedingungen), schlechte Ernährung, zu wenig Schlaf usw.

gemessen, zu streng oder erniedrigend sein, da sonst bei den betroffenen Kindern weiteres unerwünschtes oder störendes Verhalten wie Widerspenstigkeit, Angst oder Schulschwänzen hervorgerufen wird. Bestraft werden dürfen zudem nur Verhaltensabweichungen, die von den Kindern aktiv verschuldet wurden und niemals determinierte Eigenschaften, die von den Kindern nicht beeinflusst werden können. Natürlich vorgegebene Faktoren wie Talente, Begabungen und auch damit zusammenhängende Leistungen sollen auf keinen Fall geahndet werden, da die Strafe „nicht aus mangelhaftem Können[,] sondern aus mangelhaftem Wollen“ (Messmer 1910, 183) erfolgen soll.

Einige Abweichungen und Störungen können laut den Autoren jedoch derart gravierend sein, dass die üblichen pädagogischen Maßnahmen keine Wirkung zeigen. Bei solchen „äussersten Notfällen“ (Kunz 1906, 12) werden den Lehrpersonen zwei weitere Optionen vorgestellt, um gegen unerwünschte Eigenschaften wie „Bosheit“, „Torheit“, „Eigensinn“ (ebd., 12) etc. vorgehen zu können (vgl. Largiadèr 1869, 373; Wyss 1886, 106). Eine davon wird gleichzeitig innerhalb der Lehrbücher sehr kontrovers diskutiert: die Option der Körperstrafe. Die meisten Autoren sprechen sich grundsätzlich gegen diese aus, da sie der Meinung sind, dass in einer guten Schule und bei entsprechender pädagogischer Leitung körperliche Bestrafungen nicht nötig seien. Gleichzeitig räumen sie gerade in den angesprochenen extremen Störfällen deren Notwendigkeit ein (vgl. Wyss 1886, 106; Martig 1890, 153; Conrad 1902, 222f.; Messmer 1910, 139/178/181):

„Die tägliche Erfahrung, welche zeigt, dass die öffentliche Schule nicht nur von braven und wohlgezogenen, sondern auch von verdorbenen und ungezogenen Kindern besucht wird, die sich gegen das Zuchtwort unempfindlich zeigen und nur durch körperlichen Schmerz zum Gehorsam gebracht werden können.“ (ebd., 52)

Auch wenn Vandalismus, Bösartigkeit, Unverschämtheit oder absichtliche Renitenz etc. physische Strafen verlangen, muss auf eine individuelle und menschliche Anwendung ohne psychische oder gesundheitliche Schäden geachtet werden.

Als letzte Möglichkeit, mit auffällig schwierigen und störenden Kindern umzugehen und deren Verhalten zu bessern, wird den Lehrpersonen schließlich die Konsultation von höheren Autoritäten oder die „förmliche Überweisung“ (Largiadèr 1869, 374) des Problems eingeräumt:

„Kommen in der Schule oder außerhalb derselben erhebliche Verstöße gegen die Disziplin oder gegen ein gesittetes Betragen vor, so thut der Lehrer wohl daran, mit dem Vorstände der Schule (mit dem Präsidenten des Schulrathes oder der Schulpflege) Rücksprache zu nehmen.“ (ebd., 374)

3.3 Anormalität zwischen schulischer Integration und Separation

Die Lehrpersonen der obligatorischen Schule dieser Zeit hatten nach Ansicht der Autoren auch Kinder zu unterrichten, die physische oder psychische Einschränkungen mitbrachten und schon von ihrer Grundveranlagung von den Normal- und Idealvorstellungen abwichen. In den Lehrbüchern wird denn auch Wissen präsentiert, das den Pädagogen helfen soll, den Unterricht entsprechend zu gestalten und die Kinder mit den abweichenden Bedürfnissen zu fördern. Dazu gehört auch die offene Haltung gegenüber der Verschiedenartigkeit der Kinder: „Schöne Gesichter [...] und gute Beanlage dürfen sein Verhalten gegen die Kinder in keiner Weise beeinflussen“ (Conrad 1902, 246). Durch die Vorbildwirkung des Lehrers soll eine solche offene Einstellung auch bei den anderen Kindern entstehen. Sie sollen lernen, dass bestimmte Charaktermerkmale nicht selbstverschuldet sind, da sonst jeder „der Schönste“ und „Ausgezeichnetste“ wäre und es keine „Krüppel“, „Kröpfige“ oder „Buckligen“ (Keller 1997, 105) gäbe.

Die unterschiedlichen Begabungen und Voraussetzungen, z.B. bei Blinden oder Taubstummen, verlangen laut den Lehrbuchinhalten eine differenzierte Aufgabenstellung und einen angepassten Stoffplan. Diese individuellen Unterschiede beziehen sich jedoch nicht ausschließlich auf „defekte Eigenarten“ (Messmer 1910, 104), sondern müssen auch hinsichtlich anderer Dispositionen wie etwa dem Geschlecht berücksichtigt werden.

Außerschulische Instanzen oder Institutionen miteinzubeziehen, wird den Lehrkräften vor allem im Umgang mit natürlich vorgegebenen Abweichungen von Kindern vorgeschlagen. So sollen schwere Fälle von verwahrlosten, sittlich verkommenen Kindern zuständigen Rettungsanstalten übergeben und „Schwachsinnige“, „Blödsinnige“ oder sonst „körperlich und geistig anormale Kinder“ wie „Idioten“ (Baumgartner 1895, 235f.) entsprechenden Institutionen zugewiesen werden, „[...] wie das in der Schweiz immer mehr geschieht“ (Messmer 1910, 109). Die Überweisung an andere Schulformen und Anstalten wird jedoch nur mit Einschränkungen empfohlen. Zum einen beziehen sich diese auf die geringe Zahl der spezialisierten Anstalten oder die Schwierigkeit der Einführung von Sonderklassen in kleineren, vor allem ländlichen Schulgemeinden aufgrund der geringen Schülerzahlen. Zum anderen soll diese Aussonderung in die Institutionen lediglich schwer beeinträchtigte Kinder betreffen, die durch die Lehrpersonen in keiner Weise mehr gebildet werden können. Alle anderen körperlichen und geistigen Abnormitäten wie bspw. „Halbblöde“ oder „bloss geistesschwache Kinder“ (Baumgartner 1895, 234f.) sollen in der Regelschule – oder, wenn vorhanden, in angegliederten Sonderklassen – von den Lehrpersonen unterrichtet und zu gesellschaftlich nützlichen Mitgliedern erzogen werden, auch wenn dies nicht

immer im Bereich des Möglichen liegt, „z.B. bei Halbstummen, Narren etc., die immer da sitzen wie ein lb.¹⁰ Schnitz“ (Keller 1997, 224) (vgl. Baumgartner 1895, 234f.).

Das abweichende, störende oder anormale Schulkind wird in den Pädagogiklehrbüchern in Abgrenzung zu den gesetzten Idealen und Normalitätsvorstellungen dargestellt. Die Darlegung umfasst zum einen die Verhaltensdimensionen der Sittlichkeit, Religion oder staatlichen Tugenden, wie sie auch bei den positiven Leitbildern präsentiert werden. Zum anderen ist die Abweichungs- und Anormalitätsdiskussion stark von Faktoren der Disposition wie der Leistungsfähigkeit im Sinne von Begabungen oder physischen sowie psychischen Abweichungen und Einschränkungen geprägt. Das aufgeführte Wissen beinhaltet neben Benennungen von Eigenschaften, die aus dem Normalbereich herausfallen, auch Anweisungen, wie mit diesen umgegangen werden soll. Auf der Verhaltensebene greifen vor allem erzieherische Maßnahmen wie das Unterrichten, das Lehrerverhalten oder weitere Erziehungs- oder Zuchtmittel wie das Strafen. Im Bereich der Dispositionen liegt der Fokus tendenziell auf der individuellen Förderung, um bei den Kindern das Bestmögliche herauszuholen. Dieses Wissen bezieht sich dabei explizit auf den Bereich der obligatorischen Schule und der angegliederten Sonderklassen, nicht aber auf spezialisierte Institutionen.

4. Fazit

Die in diesem Beitrag aufgegriffenen Pädagogiklehrbücher als Untersuchungsbasis geben Einblick in diese, an den Aufbau der Lehrprofession gebundene neue Wissensform und einen spezifischen Teil ihrer Inhalte.¹¹ Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im untersuchten Quellenkorpus ein bestimmtes Menschenbild vermittelt wird, welches es anzustreben gilt. Die unzähligen Eigenschaften, die sich ein Kind aneignen sollte, scheinen dabei vor allem durch eine christliche Tradition geprägt, die durch neue ökonomische, staatliche Ansichten ergänzt und durch ein sich etablierendes Schulsystem und Professionsbewusstsein vervollständigt werden. Mit Hilfe der Erziehung und der Bildung, bei welcher die Lehrperson eine starke Vorbildfunktion einnimmt, sollen die Schulkinder diese Charakterzüge erlangen.

¹⁰ Abk. lb. für ‚libra‘, Pfund

¹¹ Bei der Analyse ist jedoch zu beachten, dass die erzielten Befunde keine gesicherte Auskunft über die realgeschichtliche Umsetzung und Wirkung dieses an die Profession adressierten Wissens geben können. Der Status der Autorenschaft sowie ihr Aufgabenbereich lassen jedoch annehmen, dass ihre Lehrbücher in den Seminaren entsprechend verbreitet waren, eingesetzt oder die Inhalte an die künftigen Lehrpersonen weitergegeben wurden.

In den individuellen Dispositionen der Kinder – auf physischer, psychischer oder familiärer Ebene –, die nicht vollends durch das Lehrerhandeln beeinflussbar sind, sehen die Autoren die hauptsächlichen Grenzen bei der Erreichung dieses Zieles. Damit konzipieren sie gleichzeitig den Bereich von Störung, Abweichung und Anormalität, der je nach Ausprägung von leichten, handhabbaren Disziplinproblemen bis hin zu nicht beeinflussbaren geistigen Behinderungen reichen kann. Die dargestellten Abweichungen werden demnach in ihren Ausprägungen abgestuft und unterschiedlichen Schweregraden zugeordnet.

Die idealisierten Eigenschaften und Tugenden in den Quellen können als eine Normalität angesehen werden, an der sich die damalige Leserschaft auszurichten hatte. Abweichungen davon werden an verschiedenen Vergleichsrahmen oder gesellschaftlichen und kulturellen Grundsätzen festgemacht und meistens als verbesserbar eingestuft. Zu schwerwiegende Diskrepanzen sprengen jedoch den Rahmen dieser Normalität und werden somit als Anormalität eingeordnet.

Bei diesen Zielen und Leitbildern spielt die Religion, konkret der christliche Glaube eine wichtige Rolle. Dies äußert sich auch in den Überlegungen zu Gut und Böse: das Gute soll durch Erziehung und Bildung gefördert und das Böse unterdrückt, kuriert oder abgewöhnt werden. Begleitet und ergänzt werden die Vorstellungen von einem sittlich-religiösen Menschen durch Ideale, die in den damals jungen liberalen Bürgertugenden und ökonomischen Staatskonzepten verwurzelt sind. Fleiß, Produktivität sowie Gemeinschaftssinn oder demokratisches Denken ergänzen das Bild eines idealen Menschen. Durch die angesprochene gute Charakterbildung sollen im Gegenzug alle unerwünschten, negativen und störenden Eigenschaften verhindert und sanktioniert werden. Boshaftigkeit, Lügen, Rohheit, Eigensinn, übertriebene Lebhaftigkeit, Unaufmerksamkeit etc. gehören zum Bereich der Abweichungen, die durch entsprechende pädagogische Handlungen, Vorbilder und Methoden grundsätzlich ‚geheilt‘ werden können.

Auch grundlegende Strukturen und Ideen, die beim Aufbau einer pädagogisch professionell angeleiteten Schule besprochen werden, bewirken Diskussionen um Normalität und Abweichung. So generiert bspw. die Organisationsform der Schule – auf der Basis von Jahrgangsklassen – durch eine Normsetzung eine technische und chronologische Vergleichsmöglichkeit in den Altersgruppen sowie Durchschnittsdenken und Leistungsanforderungen.¹² Die dadurch geschaffenen Normalvorstellungen, die sich v.a. auf die Gruppe der Klasse bezogen entwickelten, legen somit gleichzeitig auch den

¹² Vgl. dazu auch der Beitrag von Götz (2011) über die Normierung kindlicher Entwicklung bezüglich der Festlegung der Schulreife.

Bereich des abweichenden, nicht genügenden oder unpassenden Kindes fest. Zum einen in der Normensetzung auf Altersebene, zum anderen auf der Leistungsebene und schlussendlich – im Vergleich mit den Klassenkameradinnen und -kameraden – auf der Entwicklungs- sowie der Verhaltensebene.

In der betrachteten Fachliteratur wird durchwegs die Anschauung vertreten, dass ein Mensch mit bestimmten Voraussetzungen, Fähigkeiten, Talenten usw. geboren wird, welche durch Erziehung berücksichtigt und entsprechend ausgebildet werden sollen. Die Anlagen sind also nicht absolute und unveränderbare Eigenschaften, sondern durch die Umwelt und spezifische Handlungen sowohl positiv wie auch negativ beeinflussbar. Die Entfaltung der unterschiedlichen Dispositionen und individuellen Ausprägungen von Begabungen, Leidenschaften, Neigungen usw. hängen also besonders auch von den Lebensverhältnissen und den Erziehenden der Kinder ab. Der familiäre Hintergrund, die Qualität der Schule oder der Ausbildungsstand der Lehrkraft werden als gewichtige Faktoren bei der Entwicklung der Kinder dargestellt.

Für die Diskussion um Ideal und Störung bedeutet dies, dass die Bildung eines guten Charakters sowie die Vermeidung und Entfernung unerwünschter Ausprägungen zu großen Teilen in den Händen der Lehrpersonen liegen. Um diese Prämissen umzusetzen, werden zahlreiche Methoden und Hilfsmittel beschrieben, die von der Gestaltung eines guten Unterrichts über die Durchsetzung einer gut geführten Schule mit dazugehöriger Disziplin und Zucht bis hin zu Katalogen an Belohnungs- und Strafmaßnahmen bei jeweiligem Verhalten reichen. Trotz dieses großen Wirkungskreises werden den Möglichkeiten zur Erreichung des gesetzten Erziehungsideals durch bestimmte, einnehmende und unveränderbare Anlagen Grenzen gesetzt. Dazu können Sineseeinschränkungen wie Blindheit oder Hörbehinderungen gehören, aber auch physisch und psychisch zu verortende Krankheitsbilder wie ‚Kretinismus‘, ‚Idiotie‘, ‚Blödsinn‘ oder ‚Schwachsinn‘. Da diese Merkmale nicht mit den Idealvorstellungen korrespondieren, sondern deren Erfüllung verunmöglichen, werden sie als schwerwiegende, nicht heilbare Abweichungen und Anormalitäten bezeichnet.

Bemerkenswert in Bezug auf das Wissen in den Lehrbüchern ist zudem, dass es über den gesamten Untersuchungszeitraum und über die verschiedenen Autoren aus unterschiedlichen politischen und religiösen Lagern hinweg inhaltlich größtenteils stabil blieb. Weder politische Richtungswechsel, Professionsdebatten, noch neue Erkenntnisse aus dem Fach oder der Wissenschaft wurden in den Darstellungen um Idealvorstellungen, Normalität und Abweichung merklich aufgegriffen. Eine Ausnahme bildeten um die Jahrhundertwende die Sonderklassen und die Institutionen, die sich um die störenden oder anormalen Kinder zu kümmern hatten. Als wichtig einzustufen-

de Ereignisse, die schweizweit zu maßgeblichen Veränderungen in diesen Diskussionen und Vorstellungen führten, wie etwa die von den Lehrerverbänden initiierte nationale „Zählung der schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter“ (JUS 1898, 1) von 1897 oder die Einführung von Ausbildungslehrgängen für Sonderschullehrpersonen (ab 1899), wurden bis 1914 nicht in die Lehrbücher aufgenommen. Daraus kann gefolgert werden, dass die Wissensform der Lehrbücher im Bereich von damaligen Normalitäts- und Idealvorstellungen lediglich eine von mehreren spezifischen Diskussionen darstellt, die im festgelegten Zeitraum und im berufsspezifischen Feld der Lehrkräfte geführt wurden.

5. Quellen und Literatur

5.1 Quellen

- Baumgartner, Heinrich (1885): Leitfaden der Erziehungslehre, besonders für Lehrer und die es werden wollen. Zug.
- Baumgartner, Heinrich (1895): Pädagogik oder Erziehungslehre: mit besonderer Berücksichtigung der psychologischen Grundlagen für Lehrer und Erzieher. 3. Aufl. Freiburg i.Br.
- Conrad, Paul (1902): Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung: für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht/bearb. von P. Conrad. II. Teil: Elemente der Ethik und allgemeine Pädagogik. Davos.
- JUS (Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz) (1898): Die Zählung der schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter mit Einschluss der körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten Jugend durchgeführt im Monat März 1897. Zürich, 1-115.
- Keller, Augustin (1997): Das bringt kein Brod ins Haus: die Erziehungslehre Augustin Kellers am Aargauischen Lehrerseminar 1841 bis 1842. [Hrsg.: Hansjörg Frank]. Baden.
- Kunz, Franz Xaver (1906): Grundriss der allgemeinen Erziehungslehre, vorzugsweise für Lehrerseminarien und Lehrer/von Franz Xaver Kunz ; mit einem Anhang: Verzeichnis pädagogischer Literatur. Freiburg i. Br.
- Largiadèr, Anton Philipp (1884a): Von der leiblichen und geistigen Entwicklung des Menschen. Für den Gebrauch an Lehrer- und Lehrerinnenseminarien sowie für den Selbstunterricht. In: Largiadèr, Anton Philipp (1884): Handbuch der Pädagogik (1-4). Zürich, Strassburg i. E.
- Largiadèr, Anton Philipp (1884b): Allgemeine Erziehungslehre. Für den Gebrauch an Lehrer- und Lehrerinnenseminarien sowie für den Selbstunterricht. In: Largiadèr, Anton Philipp (1884): Handbuch der Pädagogik (1-4). Zürich, Strassburg i.E.
- Largiadèr, Anton Philipp (1869): Volksschulkunde: leichtfasslicher Wegweiser für Volksschullehrer, Lehramtskandidaten u. Zürich.
- Martig Emmanuel (1890): Lehrbuch der Pädagogik. Für Lehrer- und Lehrerinnenseminare sowie zum Selbstunterricht. Bern.
- Messmer, Oskar (1910): Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik. Leipzig.
- Noser, Fridolin (1907): Allgemeine Erziehungslehre für Lehrerbildungsanstalten. 2. Aufl. Einsiedeln.
- Rüegg, Hans Rudolf (1866): Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung: ein Handbuch für Lehramtskandidaten, Volksschullehrer und Erzieher. Bern.
- Scherer, Ignaz Thomas (1847): Leichtfassliches Handbuch der Pädagogik für Volksschullehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde. Erster Band. Zürich.
- Wyss, Friedrich (1886): Schul-Erziehungslehre. Bern.

5.2 Literatur

- Criblez, Lucien (2002): Das Lehrerseminar im Kanton Bern – Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes, am Beispiel des Staatsseminars 1830 – 2000. In: Crotti, C.; Oelkers, J. (Hrsg.): Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern, 75-118.
- Crotti, Claudia (2005): Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern.
- Götz, Margarete (2011): Das schulreife Kind. Historische Rekonstruktion zur Normierung kindlicher Entwicklung. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, M.; Ritz, C.; Wiegmann, U.: Grundschule im historischen Prozess. Bad Heilbrunn, 97-117.
- Jenzer, Carlo & Jenzer, Susi (1984): Lehrer werden – einst und jetzt. 200 Jahre solothurnische Lehrerbildung und 150 Jahre Lehrerseminar. Solothurn.
- Widmer, Marcel (2002): Der Einfluss der Seminardirektoren auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern zwischen 1832 und 1914. In: Crotti, C.; Oelkers, J. (Hrsg.): Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern, 165-207.

Das Kind ‚gut-achten‘? Zum Grundschulgutachten als ‚implizites‘ Professionswissen von Lehrern (1919 – 1989)¹

Das deutsche Schulsystem zeichnet sich bis heute durch seine nach Schular-ten vertikal gegliederte Struktur aus.² Zentrales Merkmal einer solchen Struktur ist die sog. „punktueller“ (Tent 1969, 17) Selektion, d.h. die Schüler³ müssen zu einem bestimmten Zeitpunkt auf verschiedene Schulformen (z.B. auf das Gymnasium, die Realschule) verteilt werden. Diese Verteilung wird während des Schuljahres durchgeführt, in dem die untersten Klassen der weiterführenden Schulen beginnen, d.h. verhältnismäßig früh (zumeist im fünften Schuljahr).⁴ Außerdem folgt die Selektion einem „negativen“ (Schultze, Knoche & Thomas 1964, 7) Verfahren, d.h. ungeeignete Schulkinder sollen von den jeweiligen Schulformen ferngehalten werden. Aufgrund dessen gilt die Übergangselektion von der Grundschule zur Sekundarstufe I als bedeutendste bildungsbiografische Gelenkstelle: Nicht nur Schulkarrieren werden in nachhaltiger Weise bestimmt, sondern infolge der Erreichung differentieller Qualifikationen ebenfalls der zukünftige soziale Status.

Die föderale Organisation Deutschlands führt dazu, dass die Regelung des Übergangs Ländersache ist, was zur Entstehung höchst unterschiedlicher Regelungen führt. Ein diachronischer Blick auf die Übergangsregelungen lässt trotz regionaler Variabilität zumindest zwei Gemeinsamkeiten erkennen: Zum einen die tendenzielle Vorliebe für Selektionsinstrumente subjektiver und personalisierter Art (z.B. Prüfungen), zum anderen, dass unter diesen Instrumenten das vom Grundschullehrer verfasste Gutachten eine auffällige

¹ Ich danke Daniel Töpfer und den Herausgeberinnen für die sprachliche Überarbeitung und für die gewinnbringenden Hinweise und Kommentare.

² Siehe hinsichtlich der jüngsten Entwicklungen der gegliederten Struktur des deutschen Bildungswesens Caruso und Ressler (2013).

³ Die Begriffe Schüler und Lehrer (in all ihren Varianten) sind stets geschlechterübergreifend gemeint.

⁴ In Berlin und Brandenburg in der 7. Klasse.

Persistenz aufweist. Dementsprechend wurde dem Grundschullehrer seit der Weimarer Republik bis zum Ende der 1980er-Jahre eine „schullaufbahnrelevante“ (Terhart 2011, 699) Entscheidungsbefugnis zugewiesen. Oder überspitzt ausgedrückt: Der Lehrer fungierte im Allgemeinen als ein „Vollstrecker des Selektionsauftrags der Schule“ (ebd., 704). Die Begutachtung ist folglich als grundlegendes Professionswissen von Lehrern, insbesondere von Grundschullehrern, zu sehen. Das Paradoxe: Obwohl die Lehrerschaft eine der Professionsgruppen ist, die am häufigsten Gutachten abzugeben hat, repräsentiert sie gleichzeitig die Gruppe, die hierfür am wenigsten systematisch ausgebildet wurde.

Das Grundschulgutachten stellt ein bestimmtes Gutachtengenre dar und wird als „ausführliche und begründete Stellungnahme des Klassenlehrers über Leistung und Begabung eines Schülers“ hinsichtlich der „Auslese für Sekundarschulen“ (o.A. 1970, 280) definiert. Vielfältige Forschungen im Bereich der Psychologie, Soziologie und empirischen Bildungsforschung haben sich bisher mit dem Grundschulgutachten als Übergangsselektionsinstrument befasst. Eine Reihe von empirischen Untersuchungen hat sich etwa mit der Objektivität, Validität und Prognosegüte von Grundschulgutachten beschäftigt (vgl. Schultze u.a. 1964; Ingenkamp 1968; Tent 1969; Undeutsch 1971; Brügel 1975; Schulte Ladbeck 1989). Andere Untersuchungen haben sich mit der Rolle der Lehrer als Begutachter befasst, insbesondere mit deren diagnostischen Kompetenzen, Entscheidungsstrategien und/oder Belastungen (vgl. Burbach 1955; Latscha 1966; Steinkamp 1967; Kamm 1972; Gresser-Spitzmüller 1973; Gigerenzer 1987; Pohlmann 2009; Gräsel, Krolak-Schwerdt, Nölle & Hörstermann 2010; McElvany 2010; Richert 2012). Ein beträchtlicher Teil der empirischen Forschungen untersucht seit den 1960er-Jahren, inwiefern sich die soziale Herkunft (insbesondere der Migrationshintergrund) der Schülerschaft auf die Begutachtungspraxis der Lehrer auswirkt (vgl. Steinkamp 1967; Preuß 1970; Gresser-Spitzmüller 1973; Schmitt 2008; Gräsel u.a. 2010; Schneider 2011; Dollmann 2011). Trotz dieser Fülle an Forschungsliteratur fehlt jedoch eine Studie zum Grundschulgutachten aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung.⁵ Ebenso wenig liegt eine historische Studie zur Begutachtungspraxis von Lehrern, insbesondere zu den Steuerungsinstrumenten dieser Praxis, bisher vor.

Der vorliegende Beitrag analysiert die Funktion, die dem Grundschulgutachten im Rahmen des genannten Übergangsverfahrens während der Weimarer Republik (1918 – 1933), dem Dritten Reich (1933 – 1945) und der

⁵ Ausnahmen: Historisch-vergleichende Studien zur Funktion des Gutachtens bei der Überweisung von der Grundschule zur Hilfsschule (vgl. Götz, Vogt, Floth & Sauer 2016) und zum sog. ‚Lehrergutachten‘ im Reifeprüfungsverfahren (vgl. Apel 1991; Stelmaszyk 2002).

Bundesrepublik Deutschland (BRD) bis zur Wiedervereinigung (1949 – 1989) zugeschrieben wurde. Dafür werden Entwicklungen einzelner (Bundes-)Länder in die Analyse mit einbezogen, ohne dass jedoch ein systematischer Überblick aller Länder geliefert werden kann. Ab 1949 werden in räumlicher Hinsicht nur die Entwicklungen in der BRD berücksichtigt. Insbesondere wird im Rahmen dieses Beitrags die Begutachtung als Professionswissen des Lehrers analysiert. Aus einer diachronischen Perspektive formuliert sind die Grundargumente des Beitrags folgende: Von der Weimarer Republik bis zum Ende der 1980er-Jahre erfolgte weder im Rahmen der Lehrerbildung eine systematische Schulung der Begutachtung noch eine Prüfung derselben, weshalb sie als ein ‚implizites Professionswissen‘ angesehen werden kann (vgl. Terhart 1999). Nichtsdestotrotz unterlag die Begutachtung externen Steuerungsinstrumenten, die bezweckten, das vom Lehrer hinsichtlich des Kindes generierte Wissen zu kanalisieren. Diese Instrumente sind als ‚extern‘ zu verstehen, da deren Autorenschaft im Allgemeinen nicht dem pädagogischen Feld zuzuordnen ist und sind sowohl politisch-administrativer (Regularien) als auch wissenschaftsbasierter Art (schriftliche Lehreranleitungen).

Zuerst wird das Gutachten, insbesondere die Begutachtung als eigentümliches Professionswissen analysiert. Anschließend erfolgt eine diachronische Analyse der Übergangsregularien hinsichtlich der Kontinuität des Grundschulgutachtens und der dafür festgeschriebenen Eignungsdefinitionen. Anschließend werden die mangelnden systematischen Ausbildungsinstanzen zur Begutachtung problematisiert sowie ausgewählte Begutachtungsanleitungen für Lehrer analysiert. Der Beitrag untersucht abschließend eine in den Regularien und Lehreranleitungen prominent geteilte Zielsetzung der Begutachtung: die Beurteilung der ganzen Persönlichkeit des Schulkindes.

1. Das Gutachten als eigentümliches Professionswissen des Lehrers

Der Begriff ‚Gutachten‘ hat in der deutschen Sprache eine lange Geschichte, die bis in das 16. Jahrhundert zurückreicht. Der Begriff entstand aus der Verbindung der Worte ‚gut‘ und ‚achten‘ und verwies im Allgemeinen auf: „Meinung, Überzeugung, Billigung“ und im Besonderen auf ein „fachmännisch abgegebenes Urteil“ (Grimm & Grimm 1935, 1370). Der Duden gibt weitere Anhaltspunkte zum Begriff und definiert diesen als eine „in bestimmter Weise auszuwertende (schriftliche) Aussage eines bzw. einer Sachverständigen [...]“ (Duden 1977, 1107). In dieser Definition zeigen sich als Grundelemente des Gutachtens erstens, dass es sich um eine Beurteilung hinsichtlich eines bestimmten Sachverhalts handelt, dass diese Beurteilung

zweitens von einer Person ausgehen muss, die über eine besondere Sachkenntnis oder überdurchschnittliche fachliche Expertise verfügt, und dass es sich drittens um eine schriftliche Aussage handelt. Diese Grundelemente verweisen wiederum auf verschiedene Analyseebenen des Gutachtens: auf eine Praxisebene, auf eine Wissensebene, auf eine Subjektebene und auf eine Objektebene. Das Gutachten wird in Deutschland seit langem und in verhältnismäßig vielfältigen Bereichen eingesetzt, was wohl auch mit der ausgeprägten Schriftkultur in Verbindung zu bringen ist: Gutachtenpraktiken lassen sich im gerichtlichen und medizinischen, wissenschaftlichen und politischen wie auch schulischen Bereich finden.

Beim Grundschulgutachten handelt es sich wie bereits erwähnt um eine (schriftliche) Stellungnahme zur Eignung des Schulkindes für die weiterführende Schule, welche im Rahmen des gegliederten Schulwesens als zentrales Steuerungsinstrument der Differenzierung oder, anders ausgedrückt, als grundlegender „Passierschein“ (McElvany 2010, 296; Flitner & Kamm 1968, 97) fungiert. Es existieren zwar verschiedene Gutachtenformen (freie oder schematisierte), doch ungeachtet dessen hat jedes Gutachten im Allgemeinen mit einem entscheidenden Eignungsurteil zu enden (z.B. ‚geeignet‘/, ‚vielleicht geeignet‘/, ‚nicht geeignet‘).

Wird die Begutachtung als Beurteilungspraxis angesehen, ist diese zusammen mit der Verhaltensbeobachtung, der Prüfung und der Notengebung den Beurteilungspraxen subjektiver Art zuzuordnen (vgl. Heller 1974). Was diese Praxen vereint, ist zum einen, dass sie im Unterschied zu standardisierten Testverfahren den Bedingungen der Objektivität, Reliabilität und Validität nicht genügen und zum anderen, dass sie dem Lehrer die Beurteilung in die Hände legen. Gerade in Deutschland genießt diese Art von Beurteilungspraxen im Unterschied zu den USA oder England nicht nur gegenwärtige Vormacht, sondern auch eine lange Tradition (vgl. ebd.; Terhart 1999).

Der eigentümliche Charakter der Begutachtung liegt jedoch u.a. darin begründet, dass diese, anders als die Benotung und die Prüfung, Wissen ‚über‘ das Kind liefert, aber nicht ‚für‘ das Kind. Da es an schulsysteminterne und -externe Instanzen (Eltern und Schulbehörden) gerichtet ist, impliziert die Begutachtung ein summatives, abschließendes Urteil, das nicht der Optimierung und Unterstützung der Lernprozesse im Sinne einer formativen Beurteilung dient (vgl. Terhart 2011). Eine weitere Eigentümlichkeit der Begutachtung betrifft die verschiedenen Wissensbereiche, die der Lehrer über das Kind generieren und systematisieren soll. Diese sollen sich im Unterschied zu anderen Beurteilungsinstrumenten nicht nur auf die kognitive Leistungsfähigkeit beziehen, sondern vielmehr auf die Person als solche. So soll stets auch Wissen zu Persönlichkeitseigenschaften des Kindes erzeugt werden. Infolgedessen entste-

hen im Gutachten spezifische Subjektkonstruktionen, die interessanterweise nicht nur Wissen über das beurteilte Kind enthalten, sondern auch Wissen über den Beurteiler erzeugen, insbesondere zu seinen Differenz- und Normalisierungskonstruktionen sowie zu seinen Subjektivierungspraxen.

Betrachtet man nun die bereits erwähnten Funktionen und Wissensbereiche des Grundschulgutachtens, insbesondere der Begutachtung, wird klar, dass dem Grundschullehrer ein „epistemischer“ (Volkers 2008, 74) Expertenstatus zugewiesen wird. Ihm wird aufgrund seines langjährigen und personalisierten Kontakts mit dem Schulkind zuerkannt, dass er über spezialisiertes und exklusives Wissen und damit über gutachterliche Urteilskompetenz verfügt. Die Begutachtung als pädagogisches Professionswissen umfasst dementsprechend verschiedene Kompetenzen: Erstens diagnostische Kompetenz, einschließlich Beobachtungs- und Beschreibungskompetenz „informeller“ (Terhart 2011, 702) Art, d.h. sie gründet auf Einschätzungen, Erfahrungen, Überzeugungen und Intuitionen, die von unerkannten Faktoren beeinflusst werden. Zweitens prognostische Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, die Entwicklungs- bzw. Erfolgsaussichten des Kindes hinsichtlich der Anforderungen der weiterführenden Schule vorauszusagen. Drittens schriftliche Ausdruckskompetenz, d.h. die Fähigkeit, die eigenen Erkenntnisse in stringenter, flüssiger und verdichteter Weise zu beschreiben. Bei näherer Betrachtung dieser Kompetenzen wird jedoch klar, dass Wissensbereiche einbezogen werden, die ursprünglich anderen Disziplinen wie der Psychologie entstammen.

2. Zur historischen Beharrungskraft des Grundschulgutachtens

Den Grundstein für die Übergangsselektion legte 1920 die Weimarer Verfassung mit dem Artikel 146 und der dort verordneten Einrichtung einer gemeinsamen obligatorischen Grundschule, auf der die höheren Schulformen aufbauen sollten (vgl. Götz & Sandfuchs 2011). Dieser Artikel ist lediglich als erste Grundregelung zur Übergangsselektion anzusehen, die Einzelheiten dieser Selektion wurden den Erlassen und Verordnungen der einzelnen Länder überlassen. Dementsprechend entstanden in der Anfangsphase der Weimarer Republik, insbesondere zwischen 1921 und 1924, erste konkrete Landesregelungen zum Übergangsverfahren (vgl. Hylla 1925). In diesen fungierte trotz differenzierter Ausformungen neben Zeugnis und Aufnahmeprüfung das Gutachten als grundlegendes Selektionsinstrument. Außerdem galt der Elternwille als relevanter Übergangsfaktor. Zu einer bemerkenswerten Änderung hinsichtlich des Stellenwerts des Gutachtens kam es in Preußen in der Endphase der Weimarer Republik. Um den Selektionsprozess zu verschärfen, hob der ‚Erlass zur Schülerauslese‘ vom 10.02.1931 die Aufnahmeprüfung auf (vgl. Ingenkamp

1990). Die Eignung des Kindes sollte neben Gutachten und Zeugnis nunmehr auf Grundlage der Bewährung des Kindes an der höheren Schule entschieden werden – eine Regelung, die in der BRD der 1960er-Jahre erneut Verwendung finden sollte.

Das Dritte Reich ging einher mit einem grundlegenden Systemumbruch. Hinsichtlich der Übergangsselektion führte die Beseitigung der bundesstaatlichen Organisation des Deutschen Reiches dazu, dass die ‚Neuregelung der Schülersauslese an höheren Schulen‘ vom 27.03.1935 exklusive Gültigkeit für das gesamte Reichsgebiet beanspruchen konnte. Diese Regelung brach jedoch nicht so sehr mit den im Rahmen der Weimarer Republik festgelegten Selektionsinstrumenten, sondern veränderte vielmehr die Eignungskriterien, auf denen die Selektion gründen sollte. So wurde neben der sog. „geistigen“ ebenso „körperliche, charakterliche und völkische Gesamteignung“ (o.A. 1935, 138) verlangt.

Die nach dem Zweiten Weltkrieg gegründete BRD hielt in den ersten Jahrzehnten entgegen den Empfehlungen der US-amerikanischen Besatzungsmacht an der gegliederten Schulsystemstruktur und damit an der punktuellen Übergangsselektion fest. Aufgrund der Wiederherstellung des föderalistischen Systems im Jahre 1949 entstanden zwischen den Bundesländern nicht nur Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Grundschule (z.B. Berlin und Bremen: 6 Jahre), der Gliederung der weiterführenden Schulformen und deren Bezeichnungen (z.B. Berlin: Oberschule als Sammelbegriff), sondern auch Differenzen bezüglich der Übergangsregelung. Trotz gewisser Verschiedenheiten bestand dennoch allgemein weiterhin Einigkeit hinsichtlich des Selektionsinstrumentariums, das vorigen Regelungen ähnelte und neben dem Gutachten Zeugnis und Aufnahmeprüfung umfasste (vgl. Schultze u.a. 1964). Im Unterschied zu vorangegangenen Übergangsregelungen kam der Aufnahmeprüfung im Vergleich zum Gutachten nun allerdings eine größere und entscheidendere Bedeutung zu, was wiederum den Lehrern der höheren Schulen gegenüber den Grundschullehrern eine größere Entscheidungsmacht verlieh. So wurde ein von der Volksschule ohne jegliche Einschränkung empfohlenes Schulkind bei erfolgloser Aufnahmeprüfung an der höheren Schulen ‚nicht‘ aufgenommen, während das von der Volksschule nicht empfohlene Schulkind bei bestandener Prüfung sehr wohl zur höheren Schule überwechseln durfte (vgl. ebd.).

Interessanterweise sollte aber das Gutachten ab den 1960er-Jahren wieder an Bedeutung gewinnen. Die Konsequenzen des Sputnik-Schocks und seine Folgen für die US-amerikanische Bildungsagenda sollten auch in der BRD die Diagnose einer generellen Bildungskrise stärken. Gefordert wurden eine umgehende Demokratisierung und eine Expansion des Bildungswesens, die

nicht nur die soziale Gerechtigkeit, sondern auch die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit fördern sollten. Verschiedene empirische Untersuchungen zur Übergangsselektion bestätigten außerdem eine geringe Prognosegüte und Objektivität der bestehenden Selektionsmechanismen und damit einhergehend starke soziale Diskriminierungseffekte (vgl. Hagel 1964; Schultze 1967; Ingenkamp 1968; Tent 1969; Undeutsch 1971). Die Reform führte letztlich dazu, dass die Aufnahmeprüfung durch eine Probezeit ersetzt wurde und in diversen Bundesländern Gesamtschulen und/oder die Orientierungs- bzw. Förderstufe eingerichtet wurden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970; Führ 1987). Im Zuge dieser Reformphase erhielt ab Ende der 1960er-Jahre das Grundschulgutachten eine höhere Gewichtung, wobei gleichzeitig auch der Elternwunsch an Bedeutung gewinnen sollte (vgl. Richter 2006).

3. Politisch-administrative Steuerung des Lehrerwissens: Die vielschichtigen und unbestimmten Eignungsdefinitionen

Im Folgenden soll auf die Eignungskriterien des Schulkindes eingegangen werden, die im Rahmen der verschiedenen Regelungen bezüglich des Gutachtens definiert wurden. Diese Regelungen sind als politisch-administrative Steuerungsinstrumente des Lehrerwissens zu verstehen und damit auch indirekt als Lenkung und Kanalisierung des Wissens, das über das Kind im Rahmen der Begutachtung erzeugt werden soll. Ein Blick auf die Regularien, insbesondere auf die der einzelnen Länder, lässt erstens erkennen, dass die Eignungsdefinitionen sich tendenziell nicht nur auf kognitive Eigenschaften, sondern stets auch auf Persönlichkeits- und z.T. auch auf Körpereigenschaften bezogen. Insofern könnte von einer multidimensionalen Eignungsdefinition gesprochen werden. Genau genommen wurde erwartet, dass der Grundschullehrer in der Lage sein sollte, über die Eigenart jedes Schulkindes Auskunft zu geben. Ein gutes Beispiel für diese Erwartungslage und auch für die kontextuelle Einbindung der Eignungskriterien liefert der bereits zitierte Artikel 146 der Weimarer Verfassung. Als maßgebliche Selektionskriterien für die Aufnahme eines Kindes an einer weiterführenden Schule galten im Rahmen des damaligen demokratischen Gesellschaftsverständnisses „Anlage und Neigung“ (Ingenkamp 1989, 174) und nicht mehr wie während des Kaiserreiches die „wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis der Eltern“ (ebd., 174). Sowohl ‚Anlage‘, verstanden als angeborene psychische und körperliche Entwicklungspotenziale und -tendenzen, als auch ‚Neigung‘, verstanden als Motivation und Interesse, verweisen auf affektive, emotionale und soziale Dimensionen. Zweitens ist hinsichtlich der Regularien erkennbar, dass die Definitionen der Eignung tendenziell knapp

gehalten wurden, d.h. stets wurde von sehr allgemeinen Begriffen Gebrauch gemacht. So wurde z.B. in der Regelung von Hamburg aus dem Jahre 1924 und in der von Detmold Lippe aus dem Jahre 1923 von der Grundschule lediglich ein Urteil über die „Befähigung“ (Hylla 1925, 56/58) des Schulkindes für den erfolgreichen Besuch der höheren Schule verlangt, ohne dass näher definiert wurde, welche Eigenschaften oder Fähigkeiten diese ‚Befähigung‘ umfassen sollte.

Im Rahmen der verschiedenen Eignungsdefinitionen erschien in den Regelungen der Weimarer Republik und der BRD überdies nahezu fortwährend der Begriff der Begabung. Dieser mehrdeutige Begriff bezieht sich im Allgemeinen auf verschiedene Arten von Fähigkeiten und Bereitschaften und diente sowohl der Rechtfertigung sozialdemokratischer als auch konservativer Bildungspolitik. In der Württembergischen Regelung von 1924 sollte etwa der Klassenlehrer über „Grad und Eigenart“ der „Begabung“ (Hylla 1925, 52) berichten. In der Thüringischen Regelung von 1923 wurde ebenso Eignung mit „Begabung und Neigung“ (Hylla 1925, 54) in Verbindung gebracht. Gemäß der Hessischen Regelung von 1949 sollte das Gutachten neben dem „Charakter“ und dem „sozialen Verhalten“ (Burbach 1955, 18) des Schulkindes auch über die bei diesem „besonders hervorgetretene Begabungsrichtung“ (ebd., 18) berichten. Laut der Regelung von Baden Württemberg aus dem Jahre 1954 sollte ebenfalls über „Grad und Art der Begabung“ (Flitner u.a. 1968, 82) Auskunft gegeben werden, insbesondere über „seelische und körperliche Eigenschaften“ (ebd., 82) des Schulkindes. Gemäß der Regelung von Schleswig Holstein aus dem selben Jahr sollte neben „Fleiß“, „geistigen Fähigkeiten“ und „körperliche und seelische Hemmungen“ (Erlaß 1954, 186) auch auf Begabung eingegangen werden. Trotz der verschiedenen Definitionen lässt sich hinsichtlich der Richtlinien feststellen, dass sich der Begabungsbegriff zwischen den 1920er- und 1980er-Jahren von einem eher statischen (naturoptimistischen) hin zu einem eher dynamischen (umweltoptimistischen) wandelte (vgl. Weigand 2011).

Während des Dritten Reiches vollzog sich, wie bereits erwähnt, ein Bruch hinsichtlich der Eignungskriterien. Diese gründeten nun fast ausschließlich auf Prinzipien des Sozialdarwinismus und der Rassenhygiene. Der Bruch betraf ebenso den neuartigen Stellenwert, den die sog. ‚Auslese‘ der ‚Geeigneten‘ und das ‚Ausmerzen‘ der ‚Ungeeigneten‘ als gesellschaftliche Ordnungsprinzipien einnehmen sollten (vgl. Laux 1990; Titze & Dartenne 2010). So wurde den körperlichen und ethnischen Eigenschaften gegenüber den geistigen eine neue Zentralität zugeschrieben (vgl. o.A. 1935, 138).

In der jungen BRD wurde in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 08./09.12.1960 ebenso von einer multidimensionalen Eignungs-

definition Gebrauch gemacht, die jedoch im Unterschied zu vorigen Regelungen den Akzent auf kognitive Eigenschaften legte, was auch als eine intendierte Abgrenzung zu den Regelungen des Dritten Reiches zu interpretieren ist (vgl. Sekretariat 2006). So sollte auf „Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt“ (Sekretariat 2006, 5) Bezug genommen werden, d.h. emotionale und volitive Eigenschaften sollten stets im Zusammenhang zu den geistigen beurteilt werden. Dass auch in den 1970er-Jahren die Beurteilung extrakognitiver Leistungen von Bedeutung war, belegt die Bayerische Regelung von 1972. Gemäß dieser sollte im Rahmen des „pädagogischen Gutachtens“ die „Gesamtpersönlichkeit“ (Gigerenzer 1987, 191) des Kindes bewertet werden.

Der unbestimmte und allgemeine Charakter der Eignungsdefinitionen ist besonders im Beschluss der KMK vom 02.07.1970 erkennbar, was mit den reformorientierten Entwicklungen jener Zeit zu verbinden ist (vgl. Sekretariat 2006). Die kognitiven Eigenschaften standen zwar weiterhin im Vordergrund, aber statt „geistiger Arbeit“ wurde nun auf „Leistungen in Bezug auf fachliche Ziele der Lehrpläne“ (Sekretariat 2006, 7) verwiesen. Es wurde außerdem lediglich von den „für den Schulerfolg wichtigen allgemeinen Fähigkeiten“ (ebd., 7) gesprochen, ohne genau zu definieren, welche Fähigkeiten hiermit gemeint waren. Die geringe Spezifität der Eignungsdefinitionen wurde z.B. in Berlin bereits Anfang der 1960er-Jahre stark kritisiert. Dies führte dazu, dass der Senator für Volksbildung einen stark formalisierten Gutachtenvordruck einführte, der in der Kernstruktur bis zumindest 2005 verwendet und lediglich inhaltlich im Laufe der Zeit modifiziert wurde (vgl. Thiel 2005).

4. Der Lehrer als ungeschulter Experte für die Begutachtung von Schulkindern?

Betrachtet man die verschiedenen Lehrerkompetenzen, die die Begutachtung von Schulkindern fordert, wird klar, dass sich diese Kompetenzen auf Wissens- und Praxisbereiche beziehen, die ursprünglich der Psychologie zugeordnet sind. Umso interessanter ist der Umstand, dass von der Weimarer Republik bis zum Ende der 1980er-Jahre die Begutachtung systematisch nicht geschult wurde. Praktische Begutachtungsseminare oder Begutachtungsworkshops im Rahmen der Lehrer(fort)bildung waren eine Seltenheit. Die Tatsache, dass sehr wohl Publikationen mit Begutachtungsanleitungen vorliegen, spricht dafür, dass die Begutachtung vielmehr als Teil des Selbstbildungsprozesses der Lehrer angesehen wurde. Aus diesem Grunde kann, wie bereits erwähnt, die Begutachtungspraxis als eine implizite oder „nicht-explizite“ (Terhart 1999, 281) Professionspraxis verstanden werden, die le-

diglich informell von einer Generation zur anderen weitergegeben werden soll. Im Folgenden soll die Paradoxie von politisch-administrativer Expertenstatuszuweisung und mangelnder Lehrerschulung in diachronischer Hinsicht problematisiert werden. Die Tatsache, dass die Mehrheit der Wissenschaftler, die auf diese Paradoxie hinwiesen, Psychologen waren, überrascht nicht weiter. Mehr noch, diese Professionsgruppe sah sich als wissenschaftlich geschult zur Persönlichkeitsbegutachtung und fühlte sich deswegen dazu berufen, die Begutachtungspraxis der Lehrer anzuleiten.

Als die Übergangsregelung noch auf Kindesbeinen stand, sprach sich etwa der Psychologe Otto Lipmann in seiner Schrift ‚Psychologie für Lehrer‘ hinsichtlich deren Beurteilungsaufgabe im Rahmen des Übergangsverfahrens für eine „psychologische Aus- und Fortbildung“ (Lipmann 1920, 5) aus, insbesondere in Bezug auf ihre Fähigkeit der „psychologischen Beobachtung der Schüler“ (ebd., 5). Ein Jahr später befand der Psychologe Theodor Valentiner, Leiter des Bremer Instituts für Jugendkunde, die „individual-psychologische Schulung“ der Lehrer als „mangelhaft“ (Valentiner 1921, 8) und fragte:

„Was erfährt der Lehrer am Seminar von Differentieller Psychologie und Begabtenforschung? Wo wird er zur gründlichen psychologischen Beobachtung durch praktische Übungen angeleitet?“ (ebd., 8)

Seinem Plädoyer folgend sollten die Pädagogischen Hochschulen zukünftig diese Aufgaben übernehmen (vgl. ebd., 102). Vier Jahre später stellte der Pädagoge Erich Hylla kritisch fest, dass die bis dahin erbrachten Gutachten „unzulänglich“ (Hylla 1925, 35) seien. Hylla, der damals am Preußischen Kultusministerium tätig war, bezog sich mit seinen Ausführungen auf die Ergebnisse einer Umfrage, die er 1924 unter den Mitgliedern des deutschen Lehrervereins erhoben hatte. Hylla befürwortete ebenfalls entschieden die psychologische „Schulung“ (ebd., 35) der Grundschullehrer einschließlich ihrer Beobachtungsfähigkeit. Der als Leiter der Abteilung für Testpsychologie des Berliner Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht tätige Otto Bobertag kam 1934 nach gründlicher Analyse von 100 Gutachten zu einem ähnlichen Schluss. Der „Stand der Gutachtenfrage“ sei „ziemlich hoffnungslos“ (Bobertag 1934, 60), urteilte Bobertag. Die Gutachtertätigkeit sei, so Bobertag, „eine wichtige und der Vervollkommnung bedürftige Angelegenheit, die eine „systematischen Ausbildung“ (ebd., 54) der Lehrer benötige.

Ähnliche Diagnosen hinsichtlich der Qualitätsmängel der Gutachten und der notwendigen Schulung der Lehrer finden sich auch in den 1950er- und 1960er-Jahren in der BRD. Der Entwicklungspsychologe und damalige Professor für Psychologie an der Universität Erlangen Hans Thomae forderte eine praktische „Ausbildung und Fortbildung“ (Thomae 1954, 35) der

Beobachtungsfähigkeiten der Lehrer. Dieselbe Empfehlung der psychologischen Fortbildung äußerte der Psychologe Adolf Busemann. Busemann legte jedoch ebenso Wert auf eine engere Kooperation zwischen Grundschullehrern und Lehrern der Eingangsklassen der höheren Schulen (vgl. Busemann 1955, 127).

Werner Dietrich wies 1965 in seiner Schrift ‚Schülergutachten: Die Schülerbeurteilung für den Übergang auf Realschulen und Gymnasien‘ kritisch darauf hin, dass die Diplom-Psychologen die einzige Berufsgruppe darstellen, zu deren „regulärer Ausbildung die Erarbeitung von Persönlichkeitsgutachten“ (Dietrich 1965, 15) gehöre. Dagegen wäre für die Grundschullehrer ein „Mangel an fachlicher Schulung“ (ebd., 15) zu verzeichnen: Ihre „Gutachtentechnik“ werde „kaum gründlich oder gar für alle verbindlich geübt“ (ebd., 16). Dietrich erklärte die Pädagogische Hochschule zum idealen Ort für die diagnostische Schulung der Lehrer. Zu demselben Schluss kam nach einer eingehenden empirischen Untersuchung von Gutachten sieben Jahre später auch Helmut Kamm: Pädagogische Hochschulen und die Institutionen der Lehrerfortbildung sollten den Lehrern „für die verantwortungsvolle Aufgabe der Schülerauslese durch Theorie und Einübung ein entsprechendes Rüstzeug“ (Kamm 1972, 303) vermitteln. Die aufgezeigten Klagen bestätigen, dass im Allgemeinen dem Grundschullehrer von Seiten der Wissenschaft keine ausreichende fachliche Expertise zugesprochen wurde, um Gutachten über Schulkinder korrekt zu erstellen.

5. Lehreranleitungen als externe Steuerungsinstrumente der Begutachtung

5.1 Psychologische Steuerung des Lehrerwissens?

Wenn die Beurteilungs- und insbesondere die Begutachtungspraxis im Rahmen der Ausbildung in systematischer Weise nicht geschult wurden, stellt sich die Frage nach dem Bestehen anderer Arten von Ausbildungs- oder Fortbildungsquellen. Neben den von den Schulbehörden veröffentlichen praktischen Anleitungen zur Begutachtung stellen die von Wissenschaftlern verfassten Begutachtungsanleitungen für Lehrer solche Quellen dar. Sie wurden ab den 1920er-Jahren bis Ende der 1980er-Jahre ohne Unterbrechung veröffentlicht. Im Folgenden soll auf ausgewählte Anleitungen dieser Art eingegangen werden. Diese Anleitungen werden als psychologische Steuerungsinstrumente des Lehrerwissens verstanden, da ihre Autorenschaft generell der Psychologie zuzuordnen ist. Die Schriften sind außerdem als regelrechte ‚Prothese‘ zur unzureichenden praktisch-psychologischen Ausbildung der Lehrer zu verstehen. Der Frage, inwieweit diese Anleitungen von deren Adressatenkreis tatsächlich rezipiert wurden, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgegangen werden.

Die Anleitungen teilten – trotz der z.T. divergenten historischen Entstehungskontexte, Inhalte und Ziele – gewisse Merkmale. Erstens waren die Autoren, wie bereits erwähnt, im Allgemeinen Psychologen, unter welchen sich sogar namhafte Vertreter verschiedener Richtungen der Disziplin befanden. Während der Weimarer Zeit verfassten bekannte Exponenten der Differenziellen und Angewandten Psychologie wie Otto Lipmann, William Stern, Martha Muchow und Otto Bobertag, die Anleitungsschriften. Als Autoren im Dritten Reich sind Theodor Valentin, Albert Huth und Wilhelm Julius Ruttman zu nennen, wobei Huth auch in Zeiten der jungen BRD Beachtung fand. Vielfach zitierte Anleitungen schrieben in den 1950er- bis 1970er-Jahren der Ganzheitspsychologe Max Simoneit, der Entwicklungspsychologe Hans Thomae, der Begabungs- und Leistungspsychologe Karl Mierke, sowie Otto Engelmayer, Richard Kienzle und Heinrich Roth.

Zweitens teilen die Autoren im Allgemeinen die Auffassung, dass die Beurteilung und Begutachtung ursprünglich Teil des psychologischen und nicht des pädagogischen Professionswissens seien. So trug beispielsweise eines der ersten dieser Werke den vielsagenden Titel ‚Psychologie für Lehrer‘ (vgl. Lipmann 1920). Sein Autor, Otto Lipmann, gedachte anhand des Werkes dem Lehrer „eine psychologische Begründung der von ihm zu treffenden unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen“ (ebd., V) zu liefern. Der Berliner Psychologe William Stern argumentierte, dass die Psychologie dem Lehrer speziell hinsichtlich der Schülerselektion „erste Mitarbeit“ (Stern 1920, 255) zu ermöglichen habe. Zugespitzt formulierte der damalige Professor für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Dortmund Friedrich Hartke in seiner ‚Psychologie des Schulalltags‘ von 1962, dass der Grundschullehrer „durch seine Unterrichtsarbeit zum Psychologen“ (Hartke 1962, 9) werden würde, wozu ihn der Schulalltag zwingen würde.

Obwohl die Autorenschaft dem Lehrer psychologische Expertise absprach, erkannten sie diesem gewisse Vorteile zu. Heinrich Roth befand, dass der Lehrer aufgrund seines permanenten, langdauernden und intensiven Kontakts mit dem Schulkind im Unterschied zum Psychologen über Beobachtungsvorteile verfügen würde (vgl. Roth 1949, 167). Ebenso wurden dem Lehrer neben seiner pädagogischen Expertise „praktische Menschenkenntnis“ (Hartke 1962, 9) und „ganzheitlich-gefühlsmäßige“ (Dietrich 1965, 17) Urteilsfähigkeit zugesprochen, die der Beurteilung und Begutachtung des Schulkindes dienlich wären.

Drittens verwiesen die Anleitungen nicht nur auf spezifische theoretische Richtungen der Psychologie, sondern waren auch grundsätzlich handlungsorientiert, d.h. sie zielten auf die Vermittlung von bestimmten Techniken und Instrumenten ab. In dieser Hinsicht intendierten sie, Lehrerwissen und -praxis gezielt zu steuern. So wurde die Begutachtung grundsätzlich als „Kunst“ und

„Handwerk“ definiert, die durch „Belehrung und Übung steigerbar“ (Dietrich 1965, 27) sei. Grundelemente der Technik seien die Befolgung von zwei methodischen Schritten: Sammeln von Indizien zum Schulkind (darunter Beobachtung und Festhalten des Beobachteten) und Analyse, Kategorisierung und Synthese dieser Indizien (vgl. Dietrich 1965, 48f.). Die korrekte und effiziente Befolgung dieser Schritte setze wiederum das Verfügen über psychologisches Wissen (insbesondere der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie) und die Angewöhnung bestimmter psychologischer Einstellungen voraus. Donat empfahl, dass der Lehrer zusätzlich zu seiner üblichen lehrenden Einstellung eine Einstellung auf das „Sehen-Wollen“ und „Beobachten-Wollen“ (Donat 1965, 121) des Schulkindes entwickeln solle. Ähnlich riet Heinrich Roth dem Lehrer, sich gegenüber dem Schulkind „erkennen-wollend“ (Roth 1949, 167) zu verhalten. Lückert hielt die „geistige Aufgeschlossenheit“ (Lückert 1964, 372) für die formale Grundvoraussetzung jeglicher Form der Diagnostik.

Im Rahmen der intendierten Steuerung der Einstellung des Lehrers wurde in einigen Anleitungen explizit auch angestrebt, die emotionale Grundhaltung des Lehrers zu kanalisieren. Heinrich Roth empfahl, dass der Blick des Lehrers auf das Kind möglichst „affekt- und ressentimentsfrei“ (Roth 1967, 44) erfolgen solle. Max Simoneit ging stattdessen davon aus, dass der Begutachter „Mut zur Erkenntnis, zur Konsequenz und zur Verantwortung“ (Simoneit 1955, 228) haben müsse und das „Bild eines Menschen“ grundsätzlich mit „Liebe“ (ebd., 228) zeichnen müsse. So schieden sich die Auffassungen der Autoren darüber, ob die Einstellung zur Begutachtung möglichst subjektiv oder objektiv sein sollte. Das eine Extrem bilden Autoren, die die Begutachtung im Sinne einer „Charakteranalyse“ (Zietz 1937, 74) des Kindes grundsätzlich als eine Wertung verstanden und schätzten. Demgegenüber stehen Autoren, die explizit für eine Vermeidung von ‚Wertungs- und Phantasiegutachten‘ plädierten. Der Lehrer solle hier versuchen, die Persönlichkeit möglichst „objektiv und wirklichkeitsgetreu“ (Lückert 1964, 417) widerzugeben. Die Mehrheit der Autoren vertritt jedoch eine Mittlerposition zwischen beiden Positionen. Auch wenn „subjektive Auffassungen“ (Mierke 1955, 46) nicht vermieden werden könnten, solle der Lehrer zumindest reflexiv und selbstkritisch mit seinen Vor-Urteilen umgehen.

Viertens war ein Leitmotiv der Anleitungen der Stellenwert, den die Autoren der Schulung der psychologischen Beobachtung zuwiesen. Diese wurde geradezu zur Quintessenz der Beurteilung- und Begutachtungspraxis erklärt. So argumentierte etwa Dietrich 1965, dass der „Lehrer als Gutachter“ den „Lehrer als Beobachtenden“ (Dietrich 1965, 20) voraussetze. Den Anleitungen zufolge solle die Beobachtung möglichst systematisch erfolgen, insbesondere „objek-

tiv“, „zuverlässig“, „individuell“, „psychologisch“ und „planmäßig“ (Huth 1936, 8ff.), wie Albert Huth 1936 in seinem Werk ‚Meine Schüler. Beobachtungsanleitung für Lehrer‘ vorgab (vgl. ebd.). Die Mehrheit der Schriften enthielt außerdem konkrete Vorgaben zur Beobachtung und/oder Beobachtungsinstrumente. Unter letzteren sind das Beobachtungsheft und der Beobachtungsbogen zu nennen. Ersteres wurde als persönliches „charakterkundliches Notizbuch des Lehrers“ (Donat 1965, 123) definiert. Der Bogen war dagegen ein Formblatt der Schule, das für jedes Schulkind während der gesamten Schulzeit vom Klassenlehrer geführt werden sollte. Diese Anleitungen und Instrumente würden, wie Stern es bereits 1920 ausdrückte, die nötigen „Bausteine“ (Stern 1920, 259) zur Erstellung des Gutachtens liefern. Speziell der Beobachtungsbogen würde für die Lehrer eine effiziente „Hilfestellung“ zur „planmäßige Erfassung des Kindes“ (Donat 1965, 116) bieten, wie rund 45 Jahre später Helmut Donat in seinem Werk ‚Persönlichkeitsbeurteilung. Methoden und Probleme der Charaktererfassung im pädagogischen Bereich‘ argumentierte (vgl. ebd.).

Fünftens finden sich außerdem in den Anleitungen stets Stellungnahmen hinsichtlich der Modalität der Gutachten. Auf einer Seite standen diejenigen, die sich dafür aussprachen, das Gutachten als freie Schülerbeschreibung oder Schülercharakteristik zu verstehen. Das andere Extrem bildeten diejenigen, die eher den Personal- oder Fragebogen oder das verbindlich schematisierte Gutachten befürworteten. Andere wiederum erwägen Vor- und Nachteile beider Varianten und warben wie Donat (1965) für die Nutzung des Beobachtungsbogens als „Mittelweg“ (ebd., 123). So wurde im Falle der freien Schülerbeschreibung etwa ihr personalisierter Charakter gelobt, aber gleichzeitig bemängelt, dass sie hohe „Ansprüche an das Beobachtungsgeschick und das sprachliche Ausdrucksvermögen“ (Flitner u.a. 1968, 95) des Lehrers stelle. Im Falle des Personal- oder Fragebogens wurde seine leichte und schnelle Handhabung gewürdigt, aber ebenso vor der „Gefahr der Zerlegung und Zerstückelung der Gesamtperson des Schülers in ein Mosaikbild“ (Kienzle 1951, 14) gewarnt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die psychologischen Steuerungsversuche trotz aller Unterschiedlichkeit zumindest in einem Punkt übereinstimmten: Um das im Gutachten verlangte Wissen über Kinder zutreffend erzeugen zu können, benötigt der Lehrer nicht nur psychologisches Wissen, sondern muss sich auch psychologischer Verfahren und Instrumentarien bedienen können.

5.2 Die Begutachtung als Abbildung der gesamten

Persönlichkeit des Kindes

Ein diachronischer Blick auf die Lehreranleitungen lässt erkennen, dass das definierte Ziel der Begutachtung nahezu unverändert blieb. So galt ab

den 1920er-Jahren in der Weimarer Republik bis in die 1980er-Jahre in der BRD, wenn auch z.T. anhand divergierender Benennungen, als Ziel des Gutachtens die Beobachtung/Beurteilung/Begutachtung der ganzen Person. Die Begutachtung bezwecke demnach die Erstellung von ‚Schülerbildern‘, ‚Charakterbildern‘ oder ‚Schülercharakteristiken‘. Max Simoneit definierte 1952 zwei Grundfragen, die jeder Begutachter sich zu stellen habe: „Was für ein Kind steht heute vor uns?“ und „Was für ein Mensch wird aus dem Kinde werden?“ (Simoneit 1952, 56). Das Wissen, das über das Schulkind produziert werden sollte, zielte demnach darauf ab, seine aktuelle und seine zukünftige Persönlichkeit als solche zu erfassen. Diese dem Gutachten zugeschriebene Zielsetzung unterschied es, so das Argument, grundsätzlich von anderen Selektionsinstrumenten wie der Aufnahmeprüfung und dem Intelligenztest, die lediglich eine intellektuelle Beurteilung leisten würden (vgl. Engelmayer 1949, 37). In dieser Hinsicht ist eine Verknüpfung mit der beharrungskräftigen multidimensionalen Eignungsdefinition zu erkennen, die in den verschiedenen Regularien zur Begutachtung definiert wurde.

In den 1920er-Jahren empfahl etwa Stern den Lehrern die „Individualität“ (Stern 1920, 257) des Schülers zu berücksichtigen, um ein „Seelenbild“ (ebd., 257) zu erstellen, während Martha Muchow für die Beobachtung des Kindes als „personale Ganzheit“ (Muchow & Hecht 1950, 8) plädierte. Auch im Dritten Reich wurde als Grundziel der Begutachtung definiert, das Schulkind als „Person zu erfassen“ (Ruttmann 1936, 56) und die „lebendige Ganzheit des Charakters“ darzustellen (Zietz 1937, 72). Der entscheidende Unterschied zu den vorher bestehenden Richtlinien bestand jedoch in der Einbeziehung bzw. höheren Gewichtung von ‚völkischen‘ und ‚körperlichen‘ Merkmalen. Auch in den Anleitungen, die während der jungen BRD veröffentlicht wurden, spielte die Erfassung der ‚ganzen Person‘ weiterhin eine zentrale Rolle. So würdigte 1949 Engelmayer die Beurteilung der ganzen Persönlichkeit des Kindes, kritisierte jedoch offen die während des Dritten Reiches geförderte „Überbewertung des Leibes und bestimmter Zuchtformen“ (Engelmayer 1949, 37). Ebenso empfahl Kienzle (1951) die „ganzheitliche“, d.h. „leibesseelische, geistige und charakterliche“ (ebd., 6) Beurteilung des Wesens des Schülers. Dietrich sprach von der notwendigen Erstellung eines „Strukturbildes“ (Dietrich 1965, 31) der kindlichen Persönlichkeit, das sich auf dessen Wesenszüge, Verhaltens- und Leistungseigenschaften und Netzwerke der Begabungen beziehen sollte. Die Gesichtspunkte, auf die die Begutachtung der ‚ganzen Person‘ gründen sollte, wichen allerdings wenig voneinander ab. Abgesehen von den unterschiedlichen Benennungen, Akzentsetzungen und Detaillierungen sollte gemäß der Anleitungen die in den

Gutachten enthaltenen Informationen über das Kind folgende Bereiche abdecken: körperliche Erscheinung, Familienverhältnisse, Arbeits-, Leistungs- und Sozialverhalten und Begabung.

Die grundlegende Frage, die sich nun stellt, ist: Wie lässt sich die Beharrungskraft dieser Zielsetzung erklären? Eine Persistenz, die sogar grundlegende Umbruchphasen wie den Übergang von einem diktatorischen (Drittes Reich) zu einem demokratischen System (BRD) überleben konnte. Ein Motiv muss in der Einflusskraft von psychologischen Richtungen wie der Ganzheitspsychologie und Charakterologie gesucht werden, die das „Deuten“ dem „Messen“ (Laux 1990, 92) vorzogen. Grundannahme der Ganzheitspsychologie war es, menschliches Leben in seiner Entwicklung als eingebunden in kulturelle Zusammenhänge zu deuten und das Gefühl als lebensbestimmende Zielsetzung der Person anzusehen (vgl. Geuter 1980). Vertreten wurde überdies ein mystisches Ganzheitsideal (von Körper, Seele und Geist), das für die ganzheitliche Erfassung der „Gesamtpersönlichkeit“ (Geuter 1984, 152) des Schulkindes strebte. Während des Dritten Reiches wurde im Rahmen der Ganzheitspsychologie überdies ein völkisches Gemeinschaftsverständnis vertreten, das Verbindungen zur Ideologie des Nationalsozialismus besaß (vgl. Geuter 1980; Laux 1990). Die Charakterologie befasste sich mit den Erscheinungsformen des menschlichen Charakters, dem Nachweis diverser Charaktertypen und deren Entwicklung und setzte sich zum Ziel, Menschen zu beschreiben, insbesondere ihr jeweiliges „Sosein“ (Mattes 1989, 5). Trotz des beharrlichen Verweizens auf Kategorien der Ganzheitspsychologie und Charakterologie sind unter den Autoren der Lehreranleitungen Nuancen und verschiedene Akzentsetzungen zu erkennen. Als ‚radikale‘ Befolger der Ganzheitspsychologie sind etwa die Anleitungen von Huth (1936), Ruttmann (1936) und Zietz (1937) zu nennen, was gewiss mit dem antipsychometrischen Zeitgeist des Dritten Reiches zusammenhängt. Engelmayer (1949) und Simon-eit (1955) stilisierten sich als explizite Befürworter der Ganzheitspsychologie und Charakterologie, andere wie z.B. Helmut Donat (1965) und Heinrich Roth (1949) bedienten sich wiederum lediglich der Prinzipien und des Vokabulars beider Richtungen.

Ein anderes Motiv für die persistente gutachterliche Zielsetzung der Persönlichkeitsbeurteilung ist in der deutschen Bildungstradition zu suchen, und zwar zu aller erst mit dem höchst eigentümlichen Begriff ‚Bildung‘ selbst, dessen Wurzeln im klassischen Humanismus zu suchen sind. Bedeutendes Merkmal dieses Bildungsbegriffes ist es, dass dieser sich stets auf die ‚gesamte Persönlichkeit‘ des Schulkindes bezieht (vgl. Ringer 2003; Waldow 2010). Dieser Bildungsbegriff strebt die ausgewogene Entwicklung geistiger, sinnlicher und sittlicher Kräfte an, und postuliert damit die Einheit zwischen

Geist, Körper und Seele. Durch Selbstkultivierung solle sich jede „einzigartige Individualität“ in „harmonische Totalität“ (Ringer 2003, 115) verwandeln. Dieses individualistische Verständnis von Bildung korreliert wiederum mit einem Gesellschaftsmodell, das davon ausgeht, dass die Gesellschaft sich nicht aus gleichen Individuen zusammensetzt. Vielmehr wird von einem organischen Gemeinschaftsmodell ausgegangen, das einem Symphonieorchester gleicht: jedes Instrument trägt aufgrund seiner Einzigartigkeit zu dem Ganzen bei (vgl. ebd.; Waldow 2010).

6. Das Grundschulgutachten als vielschichtiges Handlungsfeld

Im Rahmen dieses Beitrags habe ich aus einer historischen Perspektive die Funktion problematisiert, die dem Grundschulgutachten, insbesondere der Begutachtung, im Rahmen der Übergangsselektion zukam. Anhand der Analyse von Regularien wurde klar, dass das Gutachten trotz regionaler Divergenzen und politischer Umbruchsphasen, was insbesondere grundlegende politische Systembrüche mit einschloss, als Selektionsinstrument im Gebrauch blieb. Dazu sei jedoch angemerkt, dass dessen Gewicht im Rahmen des Übergangsverfahrens im Allgemeinen variierte und aufgrund der wachsenden Bedeutung des Elternrechts allmählich abzunehmen begann. Weiterhin habe ich die Begutachtungspraxis der Lehrer als implizites, d.h. als weder geprüftes noch systematisch geschultes Professionswissen problematisiert. Der Beitrag hat gezeigt, dass dieses spezifische Professionswissen sehr wohl in ‚indirekter‘ und ‚externer‘ Weise gesteuert wurde und in der Folge auch das Wissensspektrum beeinflusste, das über Kinder in Form ihrer Begutachtung erzeugt werden sollte. Die Steuerung geschah zum einen anhand von Instrumenten politisch-administrativer Art, die dem Lehrer multidimensionale Eignungskriterien zur Begutachtung vorgaben, und zum anderen anhand von Instrumenten wissenschaftlich-psychologischer Art wie die von Psychologen verfassten Lehreranleitungen, die Einstellungen und Handlungen der Lehrer sowohl theoretisch als auch praktisch vorgaben. Spezifisch das zweite Instrument ist in diesem Beitrag als ‚Prothese‘ zu mangelnder systematischen Lehrerbildung zur Begutachtung gedeutet worden. Der Beitrag hat außerdem gezeigt, dass beide Steuerungsinstrumente nahezu ein und dieselbe Zielsetzung zur Begutachtung vorgaben: der Lehrer sollte stets Wissen zum ‚ganzen Kind‘ generieren. Diese Zielsetzung und deren historische Beharrungskraft wurden sowohl mit der Einflusskraft der Ganzheitspsychologie und Charakterologie als auch mit der deutschen Tradition des klassischen Humanismus in Zusammenhang gebracht.

Die Beharrungskraft des Grundschulgutachtens sowie der Begutachtung als Grundlage des Lehrerwissens und der Unterrichtspraxis bestätigt außerdem

den persistenten Grundsatz, dass der Lehrberuf eine besondere Autoritäts- und exklusive Expertenfunktion im Rahmen des Übergangsverfahrens zukommen müsse. Eine Entwicklung, die eine gewisse Resistenz der deutschen Bildungs- und Beurteilungstradition gegenüber internationalen, insbesondere angelsächsischen Entwicklungen verdeutlicht. In Ländern wie den USA oder Großbritannien werden seit über sechs Jahrzehnten standardisierte Messverfahren als Beurteilungsform verwendet, wodurch dem Lehrer weitgehend Entscheidungsmächtigkeit abgesprochen wird.

Im Rahmen der historischen Bildungsforschung sollte das Grundschulgutachten als eigentümliche und höchst facettenreiche Schriftquelle angesehen werden, was bisher eher unterblieben ist. Facettenreich vor allem, weil es nicht nur als rechtliches Handlungsfeld, sondern u.a. auch als schulpolitisches Thema (z.B. als Streitpunkt verschiedener politisch-ideologischer Fraktionen), als professionelles Thema (z.B. als Motiv von Machtkonflikten zwischen Psychologen und Pädagogen) oder auch als wissenschaftliches Thema (z.B. als Anwendungsfeld von Forschungen im Dienste bestimmter politischer Diskussionslinien) behandelt werden kann. Dieser Beitrag hat sich nun vor allem mit der rechtlichen und wissenschaftlichen Dimension des Gutachtens befasst. Im Rahmen der historischen Bildungsforschung wäre jedoch zusätzlich die diachronische Analyse des Objekts ‚Gutachten‘, d.h. des schriftlich überlieferten Gegenstands, höchst gewinnbringend. Wie bereits thematisiert, eröffnet die Auseinandersetzung mit dieser Quelle Einblick in Konstruktionen von standardisierten und differentiellen Schülerbildern (d.h. in Hinblick auf Ethnie, Klasse, Gender etc.), von Normalität und von Subjektivierungsprozessen. Das Gutachten liefert dabei nicht nur Wissen ‚über‘ das jeweilige Kind, sondern auch über die Lehrerschaft, und erlaubt dadurch Einblick in die Konstruktionsweisen von Professionswissen und -praxen. Die föderale Organisation Deutschlands lädt außerdem geradezu dazu ein, divergente und/oder konvergente Begutachtungsstrategien und -inhalte – kurz: regionale Begutachtungskulturen – zu erfassen und zu vergleichen.

7. Quellen und Literatur

7.1 Quellen

Erlaß des Kultusministers vom 25. November 1954. In: Nachrichtenblatt für das Schleswig-Holsteinische Schulwesen als besondere Ausgabe des Amtsblatts für Schleswig-Holstein, 1954, H. 23, 185-191. Landesarchiv Schleswig Holstein. Abt. A 226, Nr. 1954. Erlasse und Bekanntmachungen der Kultusminister. Übergang von der Volksschule auf eine weiterführende Schule.

7.2 Literatur

- Apel, Hans-Jürgen (1991): »Der Leitung des Jungen fehlte die starke Hand des Vaters«. Beurteilungsvorschriften und Beurteilungspraxis: Gutachtliche Bewertungen zum Abitur zwischen 1925 und 1936 in Westpreußen. In: Hohenzollern, J. G. v. (Hrsg.): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: Historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn/Obb., 148-159.
- Bobertag, Otto (1934): Schülersauslese: Kritik und Erfolg. Berlin.
- Brügel, Eberhard (1975): Bewährungskontrolle von Bildungsempfehlungen nach vierjährigem Sekundarschulbesuch im Einzugsgebiet des Schulmodells Waldkirch. Dissertation. Freiburg (Breisgau).
- Burbach, Karl Heinrich (1955): Schülergutachten: Eine Untersuchung über Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung. Frankfurt am Main.
- Busemann, Adolf (1955): Höhere Begabung: Vordgedanken zur Begabenauslese. Ratingen.
- Caruso, Marcelo & Ressler, Patrick (2013): Themenheft: Zweigliedrigkeit: Strukturwandel der deutschen Schullandschaft? (2013). In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, H.4., 451-525.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Dietrich, Werner (1965): Schülergutachten: Die Schülerbeurteilung für den Übergang auf Realschulen und Gymnasien. Ergebnisse aus der Arbeit der niedersächsischen Lehrerfortbildung, Bd. 4. Hannover.
- Dollmann, Jörg (2011): Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 63, H.4, 431-457.
- Donat, Helmut (1965): Persönlichkeitsbeurteilung: Methoden und Probleme der Charaktererfassung im pädagogischen Bereich. München.
- Duden (1977): Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprachen. Bd. 3. Mannheim.
- Engelmayer, Otto (1949): Beobachtung und Beurteilung des Schulkindes: Gegenwartsfragen der pädagogischen Auslese. Nürnberg.
- Flitner, Andreas & Kamm, Helmut (1968): Das Grundschulgutachten. Seine Voraussetzungen und seine Bedeutung für die Schülersauslese. In: Pädagogische Arbeitsblätter, 20, H.6/7, 81-109.
- Führ, Christoph (1987): Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. In: Richter, G. (Hrsg.): Deutschland: Porträt einer Nation. Bildung. Wissenschaft. Technik. Gütersloh, 126-140.
- Geuter, Ulfried (1980): Die Zerstörung wissenschaftlicher Vernunft. Felix Krueger und die Leipziger Schule der Ganzheitspsychologie. In: Psychologie heute, 7, H. 4., 35-43.
- Geuter, Ulfried (1984): Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M.
- Gigerenzer, Gerd (1987): Das Portrait des Schülers im Übertrittsgutachten. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 18, H.3, 191-208.
- Götz, Margarete & Sandfuchs, Uwe (2011): Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, 13-30.
- Götz, Margarete; Vogt, Michaela; Floth, Agneta & Sauer, Lisa (2016): Zwischen Primarschulfähigkeit und Hilfsschulbedürftigkeit. In: Liebers, K.; Landwehr, B.; Marquardt, A. & Schlotter, K. (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Hohengehren, 57-72.
- Gräsel, Cornelia; Krolak-Schwerdt, Sabine; Nölle, Ines & Hörstermann, Thomas (2010): Diagnostische Kompetenz von Grundschullehrkräften bei der Erstellung der Übergangsempfehlung. Eine Analyse aus der Perspektive der sozialen Urteilsbildung. Projekt Diagnostische Kompetenz. In: Klieme, E.; Leutner, D. & Kenk, M. (Hrsg.): Kompetenzmodellierung: Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Weinheim, 286-295.
- Gresser-Spitzmüller, Ruth (1973): Lehrerurteil und Bildungschancen: Eine Untersuchung über den Einfluß des Grundschullehrers auf die Wahl weiterführender Schulen. Weinheim.

- Grimm, Jacob & Grimm, Wilhelm (1935): Deutsches Wörterbuch. Bd. 4. Leipzig.
- Hagel, Hans Juergen (1964): Der prognostische Wert unserer heutigen Eignungsprüfungen und die Förderstufe des Rahmenplanes. Dissertation. Münster.
- Hartke, Friedrich (1962): Psychologie des Schulalltags. Ratingen b. Düsseldorf.
- Heller, Kurt (Hrsg.) (1974): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg.
- Huth, Albert (1936): Meine Schüler: Eine Beobachtungsanleitung für Lehrer. Ansbach.
- Hylla, Erich (1925): Der Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen: Bestimmungen, Erfahrungen, Vorschläge. Leipzig.
- Ingenkamp, Karlheinz (1968): Untersuchungen zur Übergangsauslese. Weinheim u.a.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1989): Diagnostik in der Schule: Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim.
- Ingenkamp, Karlheinz (1990): Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885 – 1932. Weinheim.
- Kamm, Helmut (1972): Beurteilungskategorien und Perspektiven des Lehrers in Schülercharakteristiken. Dissertation, Eberhard-Karls-Universität zu Tübingen. Tübingen.
- Kienzle, Richard (1951): Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung: Eine praktische Anleitung für Lehrer und Erzieher. Eßlingen.
- Latscha, Fritz (1966): Der Einfluss des Primarlehrers. In: Hess, F.; Latscha, F. & Schneider, W. (Hrsg.): Die Ungleichheit der Bildungschancen: Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule. Olten u.a., 185-258.
- Laux, Hermann (1990): Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933 – 1945. Weinheim.
- Lipmann, Otto (1920): Psychologie für Lehrer. Leipzig.
- Lückert, Heinz-Rolf (1964): Persönlichkeitsgutachten. In: Lückert, H.-R. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungsberatung. Bd. 1. München u.a., 361-418.
- Mattes, Peter (1989): Zur Kontinuität in der deutschen Psychologie über die Zeit des Nationalsozialismus hinaus. In: Psychologie und Geschichte, 1, H.3, 1-10.
- McElvany, Nele (2010): Die Übergangsempfehlung von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Erleben der Lehrkräfte. In: Baumert, J.; Maaß, K.; Gresch, C.; McElvany, N.; Anders, Y.; Jonkmann, K.; Neumann, M. & Watermann, R. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Zusammenfassung der zentralen Befunde. Berlin, 295-311.
- Mierke, Karl (1955): Das Grundschullehrer-Gutachten. In: Mierke, K. (Hrsg.): Die Auslese für die gehobenen Schulen. Erziehung und Psychologie, Bd. 3. München, 44-51.
- Muchow, Martha & Hecht, Karl (1950): Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern (unter besonderer Berücksichtigung der Schülerauslese). 12. Aufl., Schriften zur Schulreform, Bd. 4. Hamburg.
- o.A. (1935): Neuregelung der Schülerauslese an höheren Schulen. In: Die Mittelschule, 49, H.12, 138.
- o.A. (1970): Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden: L – Mah. Wiesbaden.
- Pohlmann, Sanna (2009): Der Übergang am Ende der Grundschulzeit: Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte. Münster, München u.a..
- Preuß, Otmar (1970): Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen: Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers. Weinheim.
- Richert, Peggy (2012): Elternentscheidung versus Lehrerd Diagnose: Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule. Bad Heilbrunn.
- Richter, Ingo (2006): Recht im Bildungssystem: Eine Einführung. Stuttgart.
- Ringer, Fritz K. (2003): Felder des Wissens, Bildung, Wissenschaft und sozialer Aufstieg in Frankreich und Deutschland um 1900. Weinheim.
- Roth, Heinrich (1949): Schülercharakteristik. Gesichtspunkte zur Vertiefung der Schülerbeobachtung und Persönlichkeitsbeschreibung. In: Die Schulwarte, 2, H.1-12, 167-176.
- Roth, Heinrich (1967): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 10. Aufl. Hannover.

- Ruttmann, Wilhelm Julius (1936): Die Begutachtung des Schülers im Dienste der Auslese: Ergebnisse der Schülerkunde und Wegweisungen der Praxis. Nürnberg.
- Schmitt, Monja (2008): Die Bedeutung von sozialer Herkunft und bundeslandspezifischen Übergangsregelungen für die Grundschulschulempfehlung. In: Lankes, E.-M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster, München, 111-121.
- Schneider, Thorsten (2011): Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, H.3, 371-396.
- Schulte Ladbeck, Wolfgang (1989): Grundschulgutachten und Schulerfolg im Gymnasium: Längsschnittstudie dreier Schülerjahrgänge vom Übertritt ins Gymnasium bis zum Abitur. Dissertation. Münster.
- Schultze, Walter; Knoche, Werner & Thomas, Elisabeth (1964): Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium: Eine Untersuchung, durchgeführt an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main. Frankfurt am Main.
- Schultze, Walter (1967): Die Begabtenförderung in ihrer Abhängigkeit vom Schulaufbau: Eine internationale Umschlag In: Paedagogica Europea, 3, 25-45.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Bonn.
- Simoneit, Max (1952): Über Kindercharaktere: Bewertung und Schülersauslese. Schriften zur Schulpsychologie, Bd. 4. Berlin.
- Simoneit, Max (1955): Grundsätzliches zur charakterologischen Begutachtung. In: Schule und Psychologie: Zeitschrift für pädagogische Jugendkunde u. Psychologie d. Erziehung, 2, H.8, 225-228.
- Steinkamp, Günter (1967): Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozess: Ergebnisse einer empirisch-soziologischen Untersuchung. In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 12, 302-324.
- Stelmaszyk, Bernhard (2002): Rekonstruktionen von Bildungsgängen preußischer Gymnasiasten sowie der zugehörigen Lehrergutachten aus Reifeprüfungsverfahren der Jahre 1926 – 1946. Habilitation. Mainz.
- Stern, William (1920): Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. Leipzig.
- Tent, Lothar (1969): Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen: Möglichkeiten und Grenzen. Beiträge zur Theorie und Praxis der Leistungsbeurteilung in der Schule. Habilitation. Marburg und Göttingen.
- Terhart, Ewald (1999): Zensurengebung und innerschulisches Selektionsklima – die Rolle der Schulleitung. The social practices of pupil selection in schools - the principals' role. In: ZSE (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation), 19, H.3, 277-292.
- Terhart, Ewald (2011): Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 699-717.
- Thiel, Oliver (2005): Modellierung der Bildungsempfehlung in Berlin. Dissertation. Berlin.
- Thomae, Hans (1954): Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen. Psychologische Praxis, Bd. 15. Basel.
- Titze, Hartmut & Dartenne, Corinna M. (2010): Lernfähigkeit und Geschlecht. In: Gaus, D. & Drieschner, E. (Hrsg.): "Bildung" jenseits pädagogischer Theoriebildung?: Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der allgemeinen Pädagogik; Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag. Wiesbaden, 381-400.
- Undeutsch, Udo (1971): Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule während der Schulzeit. In: Roth, H. & Aebli, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart, 377-405.

- Valentiner, Theodor (1921): Zur Auslese für die höheren Schulen. In: Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, 28. Leipzig.
- Volkers, Achim (2008): Wissen und Bildung bei Foucault: Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen. Wiesbaden.
- Waldow, Florian (2010): Die internationale Konjunktur standardisierter Messungen von Schülerleistung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und ihr Niederschlag in Deutschland und Schweden. In: Dust, M. & Mierendorff, J. (Hrsg.): "Der vermessene Mensch": Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt am Main, 75-86.
- Weigand, Gabriele (2011): Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: Hackl, A.; Steenbuck, O. & Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt, M., 48-54.
- Zietz, Karl (1937): Das Gutachten für die Schülersauslese. (Vorschläge zur Abfassung der Schülercharakteristik). In: Die deutsche Schule, 41, H.2, 69-79.

Michaela Vogt

Kongruenzen und Inkongruenzen im Schulwissen über Unterstufenschüler in der DDR

Welchen Einflussfaktoren die ostdeutsche Pädagogik vor 1990 unterlag und welche Eigendynamik sie in der 40jährigen Existenz der DDR entwickelte, ist eine in historischen Untersuchungen immer wieder neu eruierte Fragestellung (vgl. u.a. Krüger & Marotzki 1994; Benner, Merkens & Schmidt 1996; Geißler & Wiegmann 1996; Häder & Tenorth 1997). Ein wichtiger Teilaspekt dieser Fragestellung betrifft die Auseinandersetzung mit der Argumentationsfigur ‚Kind‘ inklusive bestehender synchroner wie diachroner Varianzen und bezieht sich damit auf das in pädagogischen Kontexten produzierte Schulwissen über Kinder. Der vorliegende Artikel widmet sich dieser Thematik für die Jahre 1954 bis 1964 und nimmt hierfür die ostdeutsche Lehrerzeitschrift ‚Die Unterstufe‘¹ genauer in den Blick. Im Fokus steht die Analyse des an die Profession der Unterstufenlehrer über die Zeitschrift vermittelten Wissens über Unterstufenschüler, das nachfolgend wegen seiner eindeutigen Adressierung an die im institutionalisierten Kontext Schule wirkende Profession als Schulwissen bezeichnet wird (Kap. 1). Die Analyse konzentriert sich darauf, zwei ausdifferenzierbare Segmente des Schulwissens zu vergleichen. Dabei handelt es sich zum einen um das Segment der allgemeinen, generalisierten und pauschalisierten Aussagen über Unterstufenschüler und zum anderen um dasjenige, das sich ganz konkret auf Einzelschüler bezieht. Im Zuge des Vergleichs soll mit den Mitteln der Kontrastierung die synchrone Breite des publizierten Schulwissens und zudem dessen diachroner Wandel in periodisierter Form aufgezeigt werden.²

¹ ‚Die Unterstufe‘ war ein über viele Jahrzehnte zentrales Periodikum für Unterstufenlehrer in der DDR mit fortwährend steigenden Abonnentenzahlen (vgl. Vogt 2013).

² Die für diesen Vergleich als Referenz verwendeten Daten sowie die der Darstellung und Interpretation zugrunde liegende Einteilung des Untersuchungszeitraumes in vier Zeitabschnitte entstammen einer wesentlich umfassenderen Untersuchung, die im Rahmen eines DFG-Projektes unter dem Titel ‚Kinderbilder im schulischen Kontext der DDR‘ durchgeführt wurde. Aus Platzgründen kann auf diese hier jedoch nicht näher eingegangen werden (vgl. Vogt 2015).

Strukturell betrachtet skizziert der Artikel nach einführenden terminologischen Klärungen (Kap. 1) zentrale Tendenzen für jedes der beiden hier interessierenden Wissenssegmente, um sie anschließend auf eventuelle Parallelitäten, Varianzen, Ambivalenzen, Modifikationen oder auch Widersprüchlichkeiten hin vergleichend zu überprüfen. Das geschieht untergliedert nach Zeiträumen, deren Grenzen zeitschrifteninterne Wandlungsprozesse markieren (Kap. 2).³ An diese periodenweise Reflexion schließt sich eine komprimierte Darstellung des zeitschrifteninternen Schulwissens im diachronen Verlauf unter exemplarischem Einbezug kontextualer zeitgeschichtlicher Entwicklungen an (Kap. 3). Ein kurzes Fazit benennt abschließend zentrale Gesamtzusammenhänge im Überblick (Kap. 4).

1. Terminologische Klärungen

Das im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehende Schulwissen über Kinder in der DDR fokussiert – unter sozialkonstruktivistischen Vorzeichen – auf vermittelte Wissensvorräte über Schüler, welche im institutionalisierten Kontext Schule bzw. im Genaueren Unterstufe kursierten. Sie standen der Profession über die Zeitschrift ‚Die Unterstufe‘ als sozial produzierte Wissensvorräte abrufbereit zur Verfügung (vgl. Berger & Luckmann 1969; Vogt 2012).⁴

Im vorliegenden Artikel lässt sich dieses Schulwissen in die zwei o.g. Wissenssegmente differenzieren, die jeweils spezifische Charakteristika aufweisen: So zerfallen die allgemeingültigen, pauschalisierten Beschreibungen der Unterstufenschüler einerseits in solche, die sie in ihrer realen Existenz⁵ charakterisieren, wie auch in solche, die im Gegensatz dazu in Form von Idealzuschreibungen die an die Schüler gerichteten Zielvorgaben⁶ umfassen (vgl.

³ Das Zustandekommen der festgesetzten Zeitabschnitte kann im Detail Vogt (2015) entnommen werden.

⁴ Wie diese Produktionsprozesse – inklusive der Rolle der daran beteiligten Akteure – genau vorstattengingen, ist hierbei aufgrund der im Artikel eingenommenen sozialkonstruktivistischen Perspektive nicht von Relevanz.

⁵ Eine derartige Beschreibung der realen Existenz der Schüler impliziert bspw. folgende Artikelpassage:

„Das Bestreben des Kindes nach schneller, vielfältiger Erkenntnis und selbstständiger Handlung birgt aber als dialektischen Widerspruch in sich einen anderen Faktor, den der mangelnden Beständigkeit, der noch wenig entwickelten Konzentrationsfähigkeit und wenig andauernden Aufmerksamkeit.“ (Laabs 1956, 4)

⁶ Folgende Artikelpassage beschreibt beispielhaft eine ideale Zielvorgabe für die Unterstufenschüler:

„Die Entwicklung des selbstständigen Denkens und Handelns des Kindes ist eines der bedeutsamsten Erziehungsziele unserer Schule überhaupt [...].“ (Laabs 1956, 4)

Schmidt 1991). Hinzu kommt andererseits die grobe Unterteilbarkeit der allgemeingültigen Wissensvorräte über Unterstufenschüler in schulleistungsbezogene, gesellschaftsorientierte und auf das Spielen der Kinder ausgerichtete Zuschreibungen. Die Wissensvorräte über einzelne Unterstufenschüler weisen diese zuletzt genannte Dreiteilung nur in Ansätzen auf. Zudem bewegen sie sich lediglich im Bereich der realen Zuschreibungen, da in den analysierten Zeitschriftenartikeln im Untersuchungsverlauf so gut wie keine Idealattributionen hinsichtlich einzelner Schülerbeispiele auffindbar waren.

2. Analyse des zeitschrifteninternen Schulwissens über Unterstufenschüler

2.1 Eingeschränkte Kongruenzen mit teilweisen

Widersprüchlichkeiten (1954 bis 1957)

Das in pauschalisierter Form alle Unterstufenschüler betreffende Segment des Schulwissens befasst sich in den Jahren 1954 bis 1957 innerhalb der real ausgerichteten Beschreibungen⁷ v.a. mit der Darstellung der Kinder als unterrichtsintern Lernende. In dieser Rolle weisen die Schüler alterstypische Lerneinschränkungen sowie individuelle Differenzen auf (vgl. Pissang 1955; Senf 19558). Da sich diese Besonderheiten jedoch nicht negativ auf die grundsätzlich bei den Schülern vorhandene Lernfähigkeit auswirken, werden sie in den Zeitschriftenartikeln nicht als korrekturbedürftig dargestellt (vgl. Ballmann 1954). Ursache für die prinzipiell den Kindern zugeschriebene gute Lernfähigkeit ist die leichte Beeinflussbarkeit ihrer Lernprozesse (vgl. Feuer 1954). Hinzu kommen förderliche Lernhandlungen, die die Schüler im Unterricht durchführen (vgl. Friedel 1955). Nur sehr selten erfolgt eine Perspektivverweiterung innerhalb der Realattributionen, wie bspw. durch die Verortung der Kinder als außerunterrichtlich aktiv Spielende, die sich mit verschiedenen Spielsachen beschäftigen (vgl. Prenzel 1955; Pissang 1955). Das als ideal über die Unterstufenschüler vermittelte Schulwissen orientiert sich einerseits an der innerhalb der realen Zuschreibungen dominierenden unterrichtlichen Rolle der Schüler, erweitert diese Perspektive andererseits jedoch zudem um eine Verortung der Kinder im gesellschaftsbezogenen Kontext. Hinsichtlich der unterrichtlichen Rolle orientieren sich die Idealattributionen am Ziel, Unterstufenschüler mit qualitativ hochwertigem, teilweise be-

⁷ Diese zeitschrifteninternen, real oder ideal ausgerichteten Beschreibungen von Unterstufenschülern werden im weiteren Verlauf auch als Zuschreibungen oder Attributionen bezeichnet. Sie umfassen Textpassagen innerhalb der analysierten Zeitschriftenartikel, die sich inhaltlich der Charakterisierung von Unterstufenschülern widmen.

⁸ Die für den vorliegenden Artikel ausgewählten zeitschrifteninternen Quellenbelege stellen durchweg exemplarische Benennungen dar.

stimmte Unterrichtsthemen betreffendem Lernwissen auszustatten (vgl. Meock 1954; Friedel 1955). Das geforderte hohe Bildungsniveau sollen die Kinder durch eine positive Lerneinstellung und durch adäquate lernprozessbezogene Aktivitäten erreichen (vgl. Ulbricht 1956). Die gesellschaftsorientierten Idealvorgaben knüpfen thematisch nicht an die realen wie idealen unterrichtsbezogenen Zuschreibungen an und nehmen demgemäß eine isolierte Position ein. So verfügen die Schüler mit Blick auf gesellschaftsorientierte Belange idealerweise über Kenntnisse, die den sozialistischen Staat betreffen, lassen sich von der nötigen Heimatliebe leiten und sind mit gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten am Aufbau der DDR beteiligt (vgl. Laabs 1954; o.A. 1955). Abgemildert wird der in den Idealattributionen prinzipiell enthaltene hohe Anspruch an die Kinder als unterrichtsbezogen Lernende wie gesellschaftsorientiert Agierende durch den geringen Konkretisierungsgrad, mit dem die Zielvorgaben an die Profession transportiert werden. Dieser äußert sich auch in fehlenden Umsetzungshinweisen und betrifft insbesondere den gesellschaftsbezogenen Bereich. In der Folge haben die Idealvorgaben kaum den Status im schulischen Kontext konkret umzusetzender Bildungs- und Erziehungsziele und eröffnen den Unterstufenlehrern hohe Interpretationsspielräume. Allgemein betrachtet besteht zwischen dem als real und als ideal an die Profession als generell gültig vermittelten Schulwissen über die Unterstufenschüler kein definierbares Verhältnis, sondern eine Art unverbundenes Nebeneinander. Hiervon betroffen sind neben den gesellschaftsbezogenen Attributionen, die nur in idealer Form auftreten, auch die idealen Zuschreibungen zur unterrichtlichen Rolle der Schüler. Letztere ergänzen zwar die Schilderungen über Kinder als unterrichtsintern Lernende um eine anspruchsvolle Zielvorstellung, knüpfen jedoch nicht an den realen Ausgangslagen der Schüler an und stehen somit auch nicht mit diesen in Verbindung. Vergleicht man nun die als real und als ideal vermittelten Bestände innerhalb dieses Wissenssegments miteinander, liegt der Schwerpunkt auf der intensiven Reflexion der als real vermittelten Zuschreibungen und damit auf Attributionen, die die Unterstufenschüler in ihrer lernenden unterrichtsinternen Rolle beschreiben – inklusive ihren jeweiligen Lernausgangslagen. Ideale Zielvorgaben treten in den Hintergrund und werden zudem auf einem derart abstrakten und wenig konkretisierten Niveau behandelt, das ihre Verbindlichkeit letztlich gering erscheint.

Das Wissenssegment, das Darstellungen einzelner Unterstufenschüler in der Zeitschrift ‚Die Unterstufe‘ betrifft, beinhaltet in den ersten vier Jahren des Untersuchungszeitraumes facettenreiche Schülerbeschreibungen. Sie sind jedoch nur der Rolle der Schüler als unterrichtsintern Lernende zurechenbar und aus o.g. Gründen nur im Bereich der realen Attributionen zu finden.

Häufig stehen v.a. solche Schülerbeispiele im Mittelpunkt, die bestimmte Lern- bzw. Leistungseinschränkungen und Defizite aufweisen (vgl. o.A. 1957). Ursache hierfür ist zumeist ein ungünstiges soziales bzw. familiäres Umfeld oder alternativ unqualifiziertes Lehrerhandeln. Bezüglich des familiären Umfeldes handelt es sich im Genaueren meist um in ärmlichen Verhältnissen lebende, alleinerziehende Mütter, die sich zudem in einer beruflich ungünstigen Situation befinden (vgl. Fetzer 1956). Jedoch werden nicht alle kindlichen Mängel auf externale Verursachungsfaktoren zurückgeführt. Sie liegen teilweise auch in den Kindern selbst begründet, wenn sie z.B. als schwachsinzig, gehemmt oder ängstlich beschrieben werden (vgl. Türmer 1954; Winter 1956). Hinzu kommen Einzelschüler mit bestimmten Krankheitsbildern und daraus resultierendem situativem Fehlverhalten, ohne dass die Ursachen hierfür familiärem Einfluss unterliegen (vgl. Werner 1956). Neben diesem Spektrum an problematischen Individualfällen, deren Darstellung meist mit einer Schilderung ihres biografischen Werdeganges unter Einflussnahme des Lehrers verbunden ist, finden sich in den Zeitschriftenartikeln weitere Beschreibungen von Kindern mit wertneutraler oder positiver Konnotation. Hierzu zählen unter wertneutraler Perspektive im Unterricht agierende Schüler, die zumeist in Mehrstufenklassen lernen oder etwa ein Theaterstück über die in der DDR allgemeingültig festgesetzten Schülerregeln aufführen (vgl. Schumann 1954). Ergänzend treten mit positiver Konnotation Kinder auf, die aufgrund ihrer vorbildlichen Einstellung zur Sowjetunion oder ihres tadellosen und erwartungskonformen Verhaltens im Unterricht als Positivbeispiele fungieren (vgl. Hockauf 1957). Trotz ihres schulischen Erfolges zählt ein leistungsstarkes Mädchen nicht zu diesen Positivfällen, da es aufgrund seiner familiären Herkunft privilegiert ist und dadurch in unerwünschter Weise bevorteilt wird (vgl. Winter 1957).

Vergleicht man nun die beiden Wissenssegmente miteinander, wird deren ambivalentes Verhältnis in den Jahren 1954 bis 1957 zueinander deutlich. Es zeigen sich überwiegend bedeutende Varianzen bis hin zu Widersprüchlichkeiten zwischen generellen und einzelfallorientierten Zuschreibungen. Hinzu kommen nur in Ansätzen gewisse Kongruenzen, die insgesamt nur in einem stark eingeschränkten Maße bestehen. Die dahingegen überwiegend feststellbaren Varianzen und ansatzweisen Widersprüchlichkeiten ergeben sich insbesondere durch die gehäufte wie ausführliche Darstellung von Grenzfällen innerhalb des einzelne Schülerbeispiele betreffenden Wissenssegments. Aufgrund unterschiedlicher internaler und externaler Ursachen können diese Grenzfälle den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden bzw. scheitern an diesen regelrecht. Sie stehen damit dem allgemein positiven Blick auf die Unterstufenschüler entgegen, da diese gemäß dem pauschalisierten Wis-

senssegment trotz entwicklungsbedingter Schwächen die schulischen Anforderungen problemlos meistern. Das einzelne Schüler betreffende Wissenssegment widmet sich folglich größtenteils einem thematischen Teilbereich, der im Rahmen der generell über die Unterstufenschüler bestehenden Zuschreibungen nicht präsent ist. Letztlich relativiert es durch seinen konträren Grundtenor die Inhalte des generell gültigen Wissenssegments. Neben diesen Varianz erzeugenden Differenzen treten jedoch auch einige Parallelen zwischen generellen und einzelfallbezogenen Attribuierungen auf, die das o.g. ambivalente Verhältnis erzeugen. Diese Kongruenzen betreffen v.a. mehrgestaltige Konkretisierungsvarianten. Sie umfassen zum einen Beschreibungen von einzelnen Schülern, die die innerhalb des pauschalisierten Wissenssegments hervorgehobene Rolle der Schüler als unterrichtlich Lernende beispielhaft umsetzen. Hinzu kommen zum anderen dezidiert als Positiv- und Negativfälle gekennzeichnete Einzelbeispiele, welche den allgemeingültigen gesellschaftsorientierten idealen Zielvorgaben für Unterstufenschüler entweder bereits entsprechen oder ihnen zuwiderhandeln. Insbesondere die letztgenannten Positiv- und Negativbeispiele konkretisieren die innerhalb des generell gültigen Wissenssegments nur vage benannten gesellschaftsorientierten Idealattributionen und erhöhen damit – im Transfer betrachtet – gleichzeitig die Nachvollziehbarkeit der idealen Zielvorgaben für die Leserschaft der Zeitschriftenartikel. In der Summe führt das beschriebene ambivalente Verhältnis dazu, dass die beiden Wissenssegmente weitgehend unverbunden sowie mit teilweise sich widersprechenden Inhalten nebeneinanderstehen und jeweils andere Schwerpunktsetzungen aufweisen. Nur in Teilen treten neben diesen Kontrasten auch verschiedenartige Kongruenzen im Verhältnis zueinander auf. Sie äußern sich generell in der Form, dass das Wissenssegment der Einzelfälle die Funktion der exemplarischen Konkretisierung allgemeingültiger Aussagen übernimmt.

2.2 Umfassende Kongruenzen über verschiedene Konkretisierungsvarianten (1958 bis 1959)

In den Jahren 1958 und 1959 ändert sich die Orientierung des pauschalisierten Wissenssegments über Unterstufenschüler bedeutend. Damit geht auch ein Wandel im Verhältnis zwischen realen und idealen Attribuierungen einher. Die Realzuschreibungen greifen mit Blick auf die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende zwar wie in den Vorjahren erneut die Lernausgangslagen der Kinder auf, dies im Vergleich zum vorherigen Zeitabschnitt aber mit deutlich differierender Schwerpunktsetzung. So haben die Kinder nun v.a. Probleme damit, die an sie in abstrakter Form herangetragenen sozialismusbezogenen Inhalte zu verstehen (vgl. Drefenstedt 1958). Sie

besitzen jedoch in konkreten Situationen eine ausgeprägte Beobachtungsgabe und den Wunsch nach eigenen (gesellschaftsbezogenen) Aktivitäten, durch die sie dementsprechend auch beeinflussbar sind (vgl. Stief, Rettke & DPZI Berlin 1959). Wenn ihnen eigene Aktivitäten im Rahmen langer Klassenzimmeraufenthalte untersagt bleiben, leiden sie physisch und entwickeln unpassende Verhaltensweisen (vgl. Hausthal 1958). Mit dieser thematischen Umorientierung dienen die unterrichtsbezogenen Realattributionen nun v.a. als Begründungsansätze für die in den Jahren 1958 und 1959 verstärkt betonte Forderung der Verbindung des Unterrichts mit praktischen Aktivitäten in der sozialistischen Gesellschaft, welche gleichzeitig den Ausgangspunkt für die idealen Zielvorgaben bildet (vgl. Unruh 1959). Hintergrund dieser Verknüpfung ist, dass die idealen Vorgaben letztlich nur in der Synthese aus Unterricht und Gesellschaftspraxis erreicht werden können und auch sollen. Mit gesellschaftsorientiertem Bezug steht im Mittelpunkt der idealen Zielvorgaben das zu erwerbende dialektisch-materialistische Weltbild inklusive des dazugehörigen polytechnischen Gesichtskreises (vgl. Drefenstedt 1958). In Ergänzung dazu sollen die Schüler eine adäquate sozialistische Arbeitsmoral wie das damit verbundene Verantwortungsgefühl für den Staat entwickeln und die erforderlichen sozialistischen Verhaltensweisen zeigen (vgl. ebd.; o.A. 1959). Letztere konkretisieren sich in verschiedensten Formen gesellschaftlich-nützlicher Tätigkeiten (vgl. Helbig 1959). Diese frequentiert in den Zeitschriftenartikeln wiederholten Teilziele folgen letztlich alle der in den Jahren 1958 und 1959 dominierenden Idee von der Entwicklung überzeugter Staatsbürger mit sozialistischem Bewusstsein und polytechnischer Bildung (vgl. o.A. 1958c). Idealvorgaben mit Blick auf die Rolle der Schüler als unterrichtsinternen Lernende und ohne die Orientierung an der sozialistischen Gesellschaft finden sich im zweiten Zeitabschnitt kaum (vgl. o.A. 1958b). Im Verhältnis zwischen den realen und idealen Inhalten des pauschalisierten Wissenssegments über Unterstufenschüler zeigt sich in den Jahren 1958 bis 1959 ein klares Dominanzverhältnis zugunsten der gesellschaftsbezogenen Idealvorgaben. Demgemäß werden auch die als real dargestellten Lernausgangslagen der Kinder in den Dienst gesellschaftsbezogener Ziele gestellt und dienen als Verifikation für die zur Zielerreichung notwendige Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis. Diese Perspektive auf die schülerseitigen realen Ausgangslagen wird weiterhin untermauert durch die fortwährende Überprüfung, in welchen Punkten die Kinder bereits den gesellschaftlichen Idealen entsprechen oder noch Einschränkungen besitzen. Hinzu kommt die Schilderung von kindlichen Bedarfslagen, die gegen den reinen Klassenzimmerunterricht und für eine Synthese aus Unterricht

und gesellschaftlicher Praxis sprechen. Letzten Endes fungieren die realen Zuschreibungen im zweiten Zeitabschnitt im pauschalisierten Wissenssegment über alle Unterstufenschüler also als Ausgangspunkt für die angestrebten – v.a. gesellschaftsbezogenen – Ideale und weisen daran angepasste Inhalte auf. Aus dem unverbundenen Nebeneinander in den Jahren 1954 bis 1957 hat sich nun ein abgestimmtes Verhältnis zwischen realen und idealen Zuschreibungen entwickelt.

Das einzelne Unterstufenschüler betreffende Wissenssegment bezieht sich in den Jahren 1958 und 1959 in variantenreicher Form häufig auf die Auseinandersetzung mit Arbeiter- und Bauernkindern. So weist bspw. der Sohn eines Genossenschaftsbauern einen Wissensvorsprung gegenüber seinen Klassenkameraden auf (vgl. Raeuber 1958). Auch jenseits des Lernvorsprungs übertrifft die Gruppe der Arbeiter- und Bauernkinder solche mit anderer Herkunft, da die erstgenannte Gruppe durch Hilfsarbeiten wesentlich häufiger aktiv im eigenen Heim unterstützend mitwirkt (vgl. Drefenstedt 1958). Trotz ihres positiven Auftretens haben jedoch gerade die Arbeiter- und Bauernkinder häufig Probleme mit ihrem Klassenstolz, woran unterrichtsintern gearbeitet wird (vgl. Blasseck 1959). Kontrastierend zu den Kindern aus Arbeiter- und Bauernfamilien werden auch solche Einzelfälle erwähnt, die aus einem familiär konträren Umfeld stammen und deren Eltern bürgerliche Berufe haben (z.B. als Architekten arbeiten). Diese Schüler zeigen zumeist eine deutliche Abneigung gegen landwirtschaftliche Tätigkeiten und die Unterstützung ihrer Eltern im Haushalt (vgl. Drefenstedt 1958). Neben dieser im Vergleich zu den Vorjahren neu in den Fokus rückenden Schülergruppe treten weitere Neuerungen in den Jahren 1958 und 1959 auf. So sammelt eine Reihe von Einzelschülern mit oder ohne ihren Klassenverband und auf beobachtende oder eigenaktive Weise Erfahrungen in der Landwirtschaft bzw. der Produktion. Hinzu kommen eigene Darbietungen einzelner Kinder während politischer Dorffeste sowie weitere Beispielfälle, die gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten durchführen (vgl. Wachs 1958; Künze 1959). Darüber hinaus geht es innerhalb des Klassenzimmerunterrichts – wenn auch im Vergleich zu den vorangegangenen Zeitschriftenjahrgängen in eingeschränkter Form – um ungünstige kognitive Lernprozesse und emotionale Lerneinschränkungen der Schüler, die durch fehlerhaftes Handeln der Profession im Unterricht ausgelöst werden. Diese beziehen sich teilweise auf politisch mangelhafte Kenntnisse sowie auf die generell unbefriedigend ablaufenden Lernaktivitäten in Mehrstufenklassen (vgl. o.A. 1958a; Neumann 1959). Physische Einschränkungen von einzelnen Kindern oder kognitive Leistungsdefizite anderer Art spielen dagegen 1958 und 1959 kaum eine Rolle. Sie werden im gegebenen

Falle auf das soziale Umfeld der Schüler zurückgeführt und in einem Beispiel sogar von einem nachlässigen, in der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) aktiven Vater verursacht (vgl. Berndt 1958).

Mit den Jahren 1958 und 1959 ändert sich das Verhältnis der beiden Wissenssegmente zueinander deutlich. Dies resultiert aus klaren inhaltlichen Schwerpunktverschiebungen innerhalb der pauschalisiert für alle Unterstufenschüler gültigen Zuschreibungen ebenso wie hinsichtlich der auf die Einzelfälle zutreffenden Attribuierungen. Das Verhältnis lässt sich nicht mehr wie im ersten Zeitabschnitt als ambivalent mit starken Varianzen und ansatzweisen Widersprüchlichkeiten beschreiben, sondern ist geprägt durch eine weitgehende thematische Passung. Dieses durchweg bestehende Kongruenzverhältnis manifestiert sich v.a. in der fortwährenden Konkretisierungs- und exemplarischen Verdeutlichungsfunktion, die die einzelnen Schülerbeispiele für die allgemeingültigen Attribuierungen in vielgestaltiger Form einnehmen. Als erste hauptsächlich auftretende Konkretisierungsvariante werden die im pauschalisierten Wissenssegment bestehenden gesellschaftsbezogenen idealen Vorgaben an einzelnen Beispielschülern illustriert. Dies betrifft einerseits die im einzelfallbezogenen Wissenssegment geschilderten Arbeiter- und Bauernkinder und andererseits eine ganze Reihe an weiteren Beispielschülern, die gesellschaftlich-nützlich in der sozialistischen Gesellschaft tätig sind. Daneben passen als zweite Variante der Konkretisierung nun auch die exemplarisch benannten, an den schulischen Anforderungen scheiternden Einzelschüler zu den bereits im pauschalisierten Wissenssegment festgestellten schulleistungsbezogenen Defiziten der Kinder. 1954 bis 1957 bilden diese Einzelfälle noch einen Kontrapunkt zum allgemeingültigen Schulwissen über Unterstufenschüler. Hinzu kommen darüber hinaus als dritte Variante solche Beispiele, die die pauschalisiert allen Unterstufenschülern zugeschriebenen Mängel im politischen Bereich konkretisieren. Mit Blick auf die drei benannten Konkretisierungsvarianten allgemeingültiger Zuschreibungen weisen die aufgeführten Einzelschüler im Überblick betrachtet zwar eine thematisch insgesamt leicht höhere Varianz auf als im ersten Zeitabschnitt. Sie behandeln jedoch nun keine neuen Teilaspekte mehr jenseits der Inhalte des pauschalisierten Wissenssegments und bewegen sich mit dieser Rolle als konkretisierendes Exemplifizierungsinstrumentarium in Parallelität zu den allgemeingültig auf alle Unterstufenschüler zutreffenden Attribuierungen.

2.3 Gleichzeitigkeit von Kongruenzen und Inkongruenzen (1960 und 1961)

Das pauschalisierte Schulwissen über Unterstufenschüler zeichnet sich in den Jahren 1960 und 1961 durch einen deutlichen Rückgang enger thematischer

Fokussierungen – v.a. auf das vormals stark propagierte Ideal des sozialistischen Menschen – aus. Damit einhergehend weist dieses Wissenssegment nun eine thematische Öffnung für Inhalte auf, die in den Vorjahren nicht oder kaum von Relevanz sind. Wie in der Vorgängerphase knüpfen die Realattribuierungen über die Unterstufenschüler zwar erneut an den Lerndefiziten der Kinder an, die v.a. im Jahr 1961 umfassend und in verschiedenen Varianten präsent sind. Sie beziehen sich jedoch nicht auf die gesellschaftliche Einsatzfähigkeit der Kinder, sondern auf ihre konkrete unterrichtliche Lernleistung und damit rein auf ihre schulleistungsbezogene Rolle (vgl. o.A. 1960a). Ihren Lerndefiziten gegenübergestellt wird der für die Schüler lernförderliche Effekt der (heimatkundlichen) Anschauung – inklusive filmischer Repräsentationen – und des eigenständigen Handelns, wobei Letzteres auch über eine verbesserte Lerneinstellung den Lerneffekt erhöht (vgl. Blasseck, Berg & Pfeiffer 1961; Grienig 1960). Im Gegensatz zu den Jahren 1958 und 1959 konkretisiert sich dieses eigenständige Handeln nun nicht mehr in Formen gesellschaftlich-nützlicher Arbeit, die innerhalb der realen Zuschreibungen keine Rolle mehr spielen. Mit Blick auf die Idealattribuierungen zeigt sich der Wandel besonders im Rückgang der vormals starren Fokussierung auf das die gesellschaftsorientierte Perspektive dominierende Ziel der Herausbildung sozialistischer Menschen. Damit einhergehend verlieren die idealen Forderungen an die Kinder auch insgesamt wieder an Konkretheit und Detailliertheit. Einerseits hängt dieser Wandel mit dem Aufkommen neuer Akzentuierungen innerhalb der gesellschaftsorientierten Ideale zusammen, die sich v.a. in den Ideen der Mitverantwortung und Kollektivität niederschlagen (vgl. Lüdke 1960; Pfeiffer 1961). Daneben sollen die Schüler wie in den Vorjahren jedoch weiterhin eine hohe sozialistische Moral inklusive Heimatliebe entwickeln und gesellschaftlich-nützliche Arbeiten leisten (vgl. o.A. 1960a; o.A. 1961a). Andererseits kommt eine wiederkehrende doppelseitige Orientierung an gesellschafts- wie zudem auch wieder unterrichtsbezogenen Zielvorgaben hinzu. Die thematische Rückbesinnung auch auf unterrichtsbezogene Ideale zeigt sich bereits in der Vorgabe, dass die Schüler nun wieder ein wissenschaftliches, qualitativ hochwertiges Weltbild an Stelle der vormals geforderten dialektisch-materialistischen Kenntnisse erwerben sollen (vgl. Kundisch 1961). Dieses Weltbild eignen sie sich über eine leistungssteigernde Lerneinstellung an und verbessern im Kollektiv ihre noch mangelnden Grundfertigkeiten (vgl. Pakulla 1960). Gemäß der zweigeteilten, gesellschafts- sowie schulleistungsorientierten Zielvorgaben für die Unterstufenschüler – die zumeist ohne Bezug zueinander auftreten – bleibt das Ideal des sozialistischen Staatsbürgers zwar weiterhin bestehen, wird jedoch um die Idee des allseitig gebildeten Menschen mit gesteigerter Leistung ergänzt (vgl. o.A.

1960b). Hinsichtlich einer Verhältnisbestimmung zwischen den geschilderten realen und idealen Attribuierungen werden in den Jahren 1960 und 1961 insbesondere die realen Zuschreibungen ausführlich dargestellt. Diese betreffen rein die Rolle der Schüler als unterrichtsbezogen Lernende und bewegen sich damit jenseits ihres gesellschaftlichen Einsatzes. In den Mittelpunkt stellen sie v.a. die Defizite der Kinder hinsichtlich ihrer Schulleistungen. Eine derartig vertiefte Darstellung der prekären Ausgangssituation der Schüler in Hinblick auf ihre Leistungen – inklusive theoretisch möglicher Gegenmaßnahmen – hat auch Folgen für die Zielvorgaben. So tritt das gesellschaftsbezogene Ideal des sozialistischen Menschen in den Hintergrund und unterrichtsinterne, auf die Lernleistung der Schüler fokussierte Forderungen werden wieder relevant. Beide Bereiche an Idealattributionen bleiben jedoch auf relativ unkonkretem Niveau und treten dadurch im Vergleich zu den als Realzuschreibungen insgesamt zurück.

Mit Blick auf das einzelfallbezogene Wissenssegment zeigen sich 1960 und 1961 ebenfalls deutliche inhaltliche Veränderungen. Sie konkretisieren sich auch darin, dass kaum noch ausgewählte Kindergruppen besonders hervorgehoben werden. Teilweise weisen die benannten Beispielfälle einen Bezug zur gesellschaftsorientierten Perspektive auf die Unterstufenschüler auf. Dieser zeigt sich z.B. in Form einer sozialismuskonformen Einstellung eines Kindes gegenüber dem Westfernsehen sowie durch entsprechende unterrichtliche Äußerungen von mehreren Beispielfällen (vgl. Oehlert 1961; Maser 1962). Zudem sind erneut einige Schüler gesellschaftlich-nützlich aktiv (vgl. Lüdke 1960). Neben solchen Kindern, die mit Blick auf sozialistische Vorgaben vorbildlich denken, empfinden und agieren, beziehen sind andere Fälle explizit auf den unterrichtlichen Kontext. Sie zeigen entweder ein den schulischen Verhaltensregeln entsprechendes vorbildliches Handeln oder sind generell leistungsstark (vgl. Schumacher 1960). Daneben finden sich jedoch auch solche Schülerbeispiele, die im Klassenzimmerunterricht entweder ohne Ursachenangabe oder wegen negativer familiärer Einflüsse auf unterschiedliche Weise Probleme bereiten. Dazu zählen eine schüchterne Schülerin wie auch zwei hinsichtlich ihrer Einstellung zu bestimmten Schulfächern negativ beeinflusste Kinder (vgl. Steglich 1960). Hinzu kommen des Weiteren Schüler, die ungünstige unterrichtliche Verhaltensweisen zeigen, krankheitsbedingt in einen Lernrückstand geraten sind oder generell mit Leistungsschwächen kämpfen, welche zumindest in einem Fall mit der häuslichen Situation im Zusammenhang stehen (vgl. Blasseck 1960). Dass die Familie jedoch auch einen positiven Effekt auf den schulischen Werdegang der Kinder haben kann, belegen zwei weitere Beispiele, bei denen die Eltern erfolgreich die vom Lehrer empfohlenen Fördermaßnahmen umsetzen (vgl. Krowicki 1960).

Ergänzend zu diesen Inhalten des Wissenssegments, die die Perspektive auf Schüler als unterrichtsbezogenen Lernende betreffen, werden mit Blick auf die Rolle der Kinder als aktiv Spielende einige Ferienwünsche erwähnt. Diese bewegen sich jenseits des schulischen Kontextes und sind zudem losgelöst von gesellschaftlichen Erwartungen (vgl. Grienig 1960).

Unter vergleichender Perspektive fällt eine Verhältnisbestimmung zwischen den beiden Wissenssegmenten für die Jahre 1960 und 1961 schwer. Sie ist weitgehend durch ein hohes Variantenreichtum mit nur vereinzelten thematischen Parallelen im weiteren Sinne gekennzeichnet, weswegen gleichzeitig Kongruenzen sowie Inkongruenzen vorhanden sind. Die bestehenden Varianzen gehen – anders als im ersten Zeitabschnitt 1954 bis 1957 – einher mit unklaren Schwerpunktsetzungen bereits innerhalb des allgemeingültigen und des einzelfallbezogenen Schulwissens. Darüber hinaus manifestieren sie sich auch in zwischen den Wissenssegmenten differierenden thematischen Fokussierungen. Die trotz der gehäuften Varianzen in Relation höchste Teilübereinstimmung zeigt sich im Bereich der schulleistungsbezogenen Probleme einzelner Schüler inklusive der verursachenden internalen und externalen Faktoren. Hier dienen einzeln aufgeführte Kinder als konkretisierende Beispiele für die allgemeingültig benannten Defizite der Unterstufenschüler. Auch das im pauschalisierten Schulwissen in den Jahren 1960 und 1961 betonte Ideal des allseitig gebildeten Bürgers findet eine Art der transferierten Konkretisierung in positiv konnotierten Einzelfällen, die schulleistungsbezogen erfolgreich im Unterricht aktiv sind und dem angegebenen Ideal entgegenstreben. Neben diesen beiden weitgehend kongruenten Themenbereichen werden die anderen Schwerpunktsetzungen innerhalb der allgemeingültigen Zuschreibungen über Unterstufenschüler nicht auf der Ebene der Beispielfälle aufgegriffen, und erzeugen das die Jahre 1960 und 1961 kennzeichnende Variantenreichtum. Von Relevanz sind hier v.a. die nur im pauschalisierten Wissenssegment betriebene Auseinandersetzung mit der heimatkundlichen Anschauung, der schülerseitigen Selbsttätigkeit sowie mit den Ideen der Kollektivität und der Mitverantwortung. Hinzu kommt, dass die an der gesellschaftsorientierten Perspektive ausgerichteten Verhaltensweisen der Schüler innerhalb der Einzelfälle noch wesentlich präsenter sind als im allgemeingültigen Schulwissen über die Unterstufenschüler. Im Sinne dieser insgesamt hohen Varianzen kann nur im beschränkten Maße von einem nachvollziehbaren Verhältnis zwischen allgemeingültigen und einzelfallbezogenen Attribuierungen gesprochen werden, dem thematisch unzusammenhängende Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Wissenssegmenten gegenüberstehen. Zudem fällt auf, dass die in den Zeitschriftenartikeln geschilderten Beispielfälle in Teilen Konkretisierungen für ideale Zuschreibungen in-

nerhalb des pauschalisierten Wissenssegments ‚nachliefern‘, die im vorangegangenen Zeitabschnitt von wesentlich höherer Relevanz waren als in den allgemeingültigen Zuschreibungen der Jahre 1960 und 1961.

2.4 Ausdifferenzierte Kongruenzen in einem thematisch breiten Spektrum (1962 bis 1964)

In den Jahren 1962 bis 1964 beinhaltet das pauschalisierte Wissenssegment über Unterstufenschüler gleichermaßen unterrichts- und gesellschaftsbezogene Attribuierungen. Innerhalb der Realzuschreibungen stehen die Lernausgangslagen der Kinder in ihrer primär unterrichts- und damit schulleistungsbezogenen Rolle im Fokus. Hier sind weiterhin kindliche Lern- und Verstehensdefizite kennzeichnend, die nun fast ausschließlich durch externale Faktoren wie fehlgelaufene Unterrichtsgestaltungsmaßnahmen oder die Konfrontation der Kinder mit zu komplexen gesellschaftlichen Problemlagen entstehen (vgl. Kompaß 1962a; Gröschner 1964). Abweichend von diesen Verständnisproblemen, die durch das sozialistische Umfeld entstehen können, wirkt sich dieses ggf. auch positiv auf die kindlichen Lernleistungen aus. Letzteres ist der Fall, wenn entsprechende Kontakte zur sozialistischen Gesellschaft adäquat gestaltet werden (vgl. Ulbricht 1962). Dann trägt die Kooperation mit gesellschaftlichen Akteuren zur Ausgestaltung einer Lernumgebung bei, die sich an den Charakteristika der kindlichen Lernprozessen orientiert (vgl. Pfeiffer 1963). Neben den extrapersonalen Einflussfaktoren auf das kindliche Lernen hängt dieses auch von interpersonalen Faktoren ab, die in den Jahren 1962 bis 1964 fachwissenschaftlich vertieft mit entwicklungspsychologischem Fokus behandelt werden. Im kognitiven Bereich ist das Lernen der Unterstufenschüler v.a. von ihren alterstypischen Denk- und Einprägungsprozessen abhängig (vgl. Mattern 1963). Hinzu kommen die hohe Relevanz ihrer Lerneinstellung sowie generell bestehende Wechselwirkungen zwischen Lernprozessen und individuell differenten Lernausgangslagen (vgl. Lohde 1963). Neben dieser insgesamt komplexen Betrachtung kindlicher Lernausgangslagen und -bedingungen spielen auch Sonderthemen in den Jahren 1962 bis 1964 eine Rolle, mit denen sich die Schüler gemäß ihrem eigenen Wunsch im Unterricht beschäftigen. Hierzu zählen v.a. die Themengebiete der Sexualität und der Berufswahl (vgl. Henze 1963; Höhn 1964). Innerhalb der idealen Inhalte des Wissenssegments stehen auf das unterrichtliche Lernen bezogene Forderungen in einem Ergänzungsverhältnis mit den als real dargestellten Lernausgangslagen der Kinder und knüpfen relativ direkt an diese an. Entsprechende Zielvorgaben umfassen schöpferische Denkprozesse sowie die Aneignung fachlicher Lerninhalte und notwendiger Lerntechniken (vgl. Maser 1962; Mattern 1963). Auch intensive, selbsttätige

Lernaktivitäten sollen die Schüler im Verlauf des Unterrichts erbringen (vgl. Lemberg 1963). Neben den unterrichtsbezogenen Zielvorgaben finden sich im Vergleich zu den Vorjahren verstärkt Zuschreibungen, die sich an den gesellschaftlichen Bedarfslagen ausrichten und damit gesellschaftsorientierte Ideale betreffen. Die Schüler sollen ein als ‚wissenschaftlich‘ bezeichnetes Weltbild erwerben, das jedoch nun v.a. Wissen über das sozialistische System inklusive seiner Freunde und Feinde umfasst (vgl. Scheuer 1962). Ergänzt wird dieses Weltbild idealerweise durch passende Grundhaltungen wie Heimatliebe, Kollektivegeist und Einsatzbereitschaft für die DDR sowie durch kollektive sozialistische Verhaltensweisen, die sich auf Möglichkeiten der Partizipation der Kinder am sozialistischen Aufbau beziehen (vgl. Hagemann 1963; Honecker 1964). In Teilen vermischen sich diese primär sozialismusorientierten Zielvorgaben mit Idealen, die als kommunistisch und vereinzelt auch als demokratisch deklariert werden (vgl. Baade 1964). Trotz dieser thematischen Vielfalt innerhalb der als ideal über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte stehen die Zielvorgaben insgesamt in einem schlüssigen Ergänzungsverhältnis zueinander und nicht als klar trennbare gesellschafts- und eine unterrichtsbezogene Aspekte isoliert nebeneinander. Der Unterrichtsbesuch der Kinder und die in diesem Rahmen erwartete Aneignung der Grundfertigkeiten stehen nicht mehr in Konkurrenz zur Erreichung sozialistischer Zielvorgaben. Stattdessen spielt die Beherrschung der Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung der Unterstufenschüler auf die Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Pflichten. Von dieser Synthese zeugen auch die in den Idealzuschreibungen ebenfalls behandelten Sonderthemen, mit denen sich die Kinder idealerweise während des Unterrichts beschäftigen, hierbei jedoch gleichzeitig ihre spätere Rolle in der sozialistischen Gesellschaft reflektieren. Dies betrifft z.B. die von den Schülern erwarteten Berufswünsche (vgl. Henze 1963; Höhn 1964). Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den realen und den idealen Inhalten des pauschalisierten Wissenssegments über Unterstufenschüler legen die Zuschreibungen in den Jahren 1962 bis 1964 v.a. offen, dass die Verwirklichung gesellschafts- sowie unterrichtsorientierter Ideale maßgeblich von einem erfolgreichen Anknüpfen an die kindlichen Lernausgangslagen im Schulklassenunterricht abhängt. Aufbauend auf einer detaillierten Betrachtung von Denkprozessen und Eigenarten der Schüler sollen diese ihre Defizite in den Grundfertigkeiten und ihre Verständnisprobleme hinsichtlich der gesellschaftlichen Gesamtsituation in einem adäquat gestalteten Unterricht beheben, um die vorgegebenen Ideale erreichen. Auf diesem Wege erwerben die Kinder die Grundlagen für ihre spätere aktive Teilnahme an der sozialistischen Gesellschaft. Der schulische Erfolg – auch maßgeblich

jenseits konkreter sozialismusbezogener Zielvorgaben – wird dementsprechend zur Hauptaufgabe für die Schüler, die jedoch gesellschaftlich legitimiert und erwünscht ist.

Mit Blick auf das einzelfallbezogene Wissenssegment finden sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Ein erster Schwerpunkt liegt auf Kindern, die sich im Unterricht mit dem Thema Sexualität auseinandersetzen. Einige der Schüler sind hierüber gut informiert und beteiligen sich produktiv am Unterrichtsgespräch, wohingegen andere fehlerhaft von zu Hause vermittelte Kenntnisse besitzen oder während des Unterrichts über das Thema durch ihr Verhalten negativ auffallen (vgl. Baade 1964). Neben diesem ersten Fokus spielt auch die unterrichtsinterne Auseinandersetzung einiger Kinder mit der politischen Gesamtsituation eine Rolle. Hier finden sich v.a. Einzelbeispiele, die in ihrem Auftreten verschiedene Ausprägungen sozialistischer Idealeinstellungen demonstrieren, und solche, die unterrichtsintern an politischen Themen orientierte, vorbildliche Lernhandlungen durchführen (vgl. Scheuer 1962; Kompaß 1964). Daneben treten jedoch auch Kinder mit unerwünschten politischen Haltungen auf, was zumeist familiäre Ursachen hat (vgl. Klotzsche 1962). Hinzu kommen zwei Beispielfälle, die durch fehlerhaftes Lehrerhandeln eine falsche Deutungsweise der sozialistischen Umwelt entwickeln bzw. hinsichtlich politischer Schlüsselfragen in ein emotionales Dilemma geraten (vgl. Schäfer 1962). Neben diesen Schwerpunktsetzungen innerhalb des einzelfallorientierten Wissenssegments finden sich hier auch solche Schüler, die ohne konkreten Bezug auf ein bestimmtes Thema mit Lernhandlungen im Unterricht aktiv sind. Einige von ihnen fallen im Klassenzimmer negativ auf, insbesondere durch entsprechende Verhaltensweisen (vgl. Gröschner 1964). Das gilt auch für Fälle, die durch die Art der Darstellung nicht komplett negativ konnotiert sind. Häufiger werden die benannten Auffälligkeiten dieser als im Verhalten ambivalent charakterisierten Kinder zudem auf eine negative familiäre Einflussnahme zurückgeführt (vgl. Kompaß 1962b). Die Einflussnahme der Eltern ist darüber hinaus auch relevant, wenn es um die generelle Leistungsstärke oder -schwäche einzelner Schüler geht (vgl. Kompaß 1964). Dies bezieht sich jedoch in keinem der Fälle auf die Physis der Kinder, die in den Jahren 1962 bis 1964 kaum eine Rolle spielt.

Im Vergleich betrachtet können die beiden Wissenssegmente im Gegensatz zum vorangegangenen Zeitabschnitt nun wieder in ein relativ eindeutig bestimmbares Verhältnis zueinander gebracht werden. Dieses Verhältnis manifestiert sich v.a. in unterschiedlichen Varianten der Konkretisierung der pauschalisiert auf alle Unterstufenschüler zutreffenden Zuschreibungen durch einzelne Beispielfälle. Demgemäß werfen die Ausführungen zu beispielhaft benannten Schülern in den Jahren 1962 bis 1964 keine neuen Themenberei-

che auf, sondern bewegen sich in thematischer Parallelität zu den allgemeingültigen Zuschreibungen. Besonders deutlich wird dieses Konkretisierungsverhältnis mit Blick auf die im allgemeingültigen Wissenssegment präsente Synthese zwischen gesellschafts- und schulleistungsbezogenen Inhalten. In Parallelität zu dieser in den pauschalisierten Zuschreibungen vorherrschenden Synthese treten mit positiver oder negativer Konnotation gehäuft einzelne Schülerbeispiele auf, bei denen der Fokus auf ihren politischen Äußerungen und Haltungen innerhalb des Klassenzimmerunterrichts liegt. Demgemäß stehen diese Äußerungen in direktem Zusammenhang mit ihrem unterrichtlichen Lernen. Bestärkt wird auch die im allgemeingültigen Wissenssegment feststellbare Rückbesinnung auf die unterrichtsbezogene Rolle der Schüler. Hierzu finden sich im einzelfallorientierten Wissenssegment vermehrt Beispielfälle, die ohne politischen Bezugsrahmen im Klassenzimmerunterricht lernend aktiv sind. Neben dieser Konkretisierung der im pauschalisierten Schulwissen über Unterstufenschüler vorherrschenden Haupttendenzen durch einzelne Beispielfälle finden sich als weitere Parallele zwischen allgemeingültigen und einzelfallbezogenen Zuschreibungen solche Schüler, die sich mit den innerhalb der pauschalisierten Attribuierungen behandelten Sonderthemen und hierunter v.a. mit sexuellen Fragen auseinandersetzen. Im Überblick betrachtet weisen die einzelfallbezogenen Zuschreibungen folglich in einem durchweg vorherrschenden Kongruenzverhältnis eine hohe Passung zum allgemeingültigen Wissenssegment auf und konkretisieren größtenteils dessen Inhalte. Damit geht auch einher, dass durch die Darstellungen einzelner Schüler keine neuen Themenbereiche eröffnet oder bestehende Themenbereiche inhaltlich erweitert werden.

3. Kontextualisierung des zeitschrifteninternen Schulwissens über Unterstufenschüler

Im Überblick betrachtet unterliegen sowohl die Inhaltlichkeit der allgemeingültigen und einzelfallbezogenen Zuschreibungen sowie das Verhältnis zwischen diesen beiden Wissenssegmenten des zeitschrifteninternen Schulwissens über Unterstufenschüler im Untersuchungszeitraum einem fortwährenden Wandel. Dieser Wandel soll im Folgenden unter Fokussierung auf die diachronen Veränderungen in knapper Form charakterisiert wie darüber hinaus mit ausgewählten kontextualen Tendenzen⁹ in Verbindung gebracht werden.

⁹ Der Modus zur Auswahl der diesem Vergleich zugrunde gelegten Kontextquellen kann ebenfalls der zum benannten DFG-Projekt erschienen Dissertation entnommen werden (vgl. Vogt 2015). Kontextquellen wurden nach einem festgesetzten Selektionsmodus dann als Referenz für die Zeitschrifteninhalte verwendet, wenn sie zeitschriftenintern von Relevanz waren. Ihr eigentliches Erscheinungsjahr war hierbei nicht das Entscheidungskriterium.

Im ersten Zeitabschnitt von 1954 bis 1957 sind v.a. die zeitschriftenintern auftretenden Varianzen inklusive partieller Widersprüchlichkeiten innerhalb des Schulwissens über Unterstufenschüler augenscheinlich. Sie werden nur in geringen Teilen ergänzt durch verschiedenartig ausgeformte Kongruenzen zwischen den beiden Wissenssegmenten. So schränken die Einzelbeispiele überwiegend die im Generellen durchweg vorherrschende positive Sicht auf die Unterstufenschüler in ihrer schulleistungsbezogenen Rolle ein und liefern hierzu einen entsprechenden Gegenpol. Nur mit Blick auf die allgemeingültig für alle Unterstufenschüler benannten gesellschaftsorientierten Ideale erfüllen die Einzelbeispiele in Teilen eine gewisse Konkretisierungsfunktion. Mit Blick auf kontextuale Ereignisse stehen diese zeitschrifteninternen Entwicklungen zudem in einer relativ großen Diskrepanz zu den Inhalten zeitgeschichtlicher Quellen verschiedenster Provenienz. In schulpolitischen, schulpädagogischen und psychologischen wie auch teilweise in sowjetischen Quellen ist die Idee des sozialistischen bzw. kommunistischen Menschen in diesem Zeitabschnitt bereits fortwährend präsent. Zudem wird sie kontextual mit einer bereits generell kritischen Sicht auf die Unterstufenkinder in ihrer schulleistungsbezogenen Rolle gekoppelt (vgl. DVV 1946; Jessipow & Gontscharow 1953; Teplov 1955; o.A. 1956¹⁰). Zeitschriftenintern knüpfen hingegen nur die einzelne beispielhaft benannte Schüler ansatzweise an diese kontextualen Strömungen an – die allgemeingültigen Zuschreibungen über Unterstufenschüler bleiben hiervon unberührt und beharren auf einer schulleistungsbezogenen positiven Sicht auf die Kinder.

In den Jahren 1958 und 1959 werden die im ersten Zeitabschnitt präsenten zeitschrifteninternen Varianzen im Schulwissen über Unterstufenschüler abgelöst von einer überwiegend bestehenden Einheitlichkeit bzw. einem konstant vorherrschenden Konkretisierungsverhältnis der beiden Wissenssegmente zueinander. So dienen die Beispielfälle v.a. hinsichtlich der in diesem Zeitabschnitt stark aufkommenden sozialistischen Forderungen durchgehend als exemplifizierende Ergänzungen der pauschalisiert dargestellten Zuschreibungen über Unterstufenschüler. Daneben bestätigen und konkretisieren die Einzelbeispiele jedoch auch die sich im allgemeingültigen Wissenssegment über Unterstufenschüler etablierende kritische Sicht auf den schulleistungsbezogenen Status quo der Kinder. Mit diesen veränderten Inhalten des Schulwissens nimmt die Zeitschrift nun im Gegensatz zu den Vorjahren im vollen Umfang die im kontextualen Gesamtgefüge weiter fortbestehenden bzw. in ihrer Intensität noch zunehmenden Forderungen zur Errei-

¹⁰ Mehr noch als die zeitschriftenintern aufgeführten Quellenbelege nehmen die kontextualen Referenzen in diesem Artikel eine stark exemplarische Funktion ein. Im vollen Umfang können die ausgewerteten Kontextreferenzen in Vogt (2015) nachgelesen werden.

chung sozialistischer Ideale – begründet durch einen unbefriedigenden schulischen Leistungsstand der Kinder – auf und konkretisiert diese mit unterstufenbezogenem Fokus. Besonders schulpolitische Vorgaben aus der DDR spielen als Orientierung für die Zeitschrift hierbei eine bedeutende Rolle, daneben jedoch fast im gleichen Maße schulpädagogische DDR-stämmige Quellen und ebenso Ansätze aus der sowjetischen Schulpädagogik (vgl. Lange 1958; o.A. 1958d; MfV 1959; Schapowalenko 1959).

Bereits in den Jahren 1960 und 1961 verliert sich die zeitschriftenintern wie kontextual einheitliche Orientierung an sozialistischen Idealen wieder. Letztere werden darüber hinaus durchgehend über ihr Potenzial zur Behebung negativer kindlicher Schulleistungen legitimiert. Das stückweise Aufkommen neuer Themen geht einher mit einem sich wieder einstellenden Variantenreichtum innerhalb bestehender Beziehungen zwischen den beiden Wissenssegmenten – wie zudem bereits innerhalb der Wissenssegmente selbst. Dieser Variantenreichtum ist im Gegensatz zum ersten Zeitabschnitt kaum durch klare Konturen begrenzenbar sowie in der Folge teilweise durch Zusammenhanglosigkeit gekennzeichnet. So impliziert v.a. das pauschalisierte Schulwissen gehäuft Ansätze neuer Themenstellungen verschiedener Art, wohingegen das einzelfallbezogene Wissenssegment eher Elemente der allgemeingültigen Zuschreibungen aus den Jahren 1958 und 1959 wieder aufgreift. Die wenigen inhaltlichen Parallelen zwischen dem Schulwissen über Unterstufenschüler im Allgemeinen und solchem über einzelne Schüler beschränken sich auf ausgewählte thematische Teilbereiche. Im kontextualen Gesamtzusammenhang betrachtet lassen sich diese zeitschrifteninternen Tendenzen mit einer feststellbaren Neuorientierung und sich ankündigenden Umbruchsituation innerhalb der relevanten Quellen erklären. Diese Neuorientierung läuft jedoch ausschließlich innerhalb der DDR-stämmigen Kontextquellen ab, wenn auch hier in schulpädagogischen wie bildungspolitischen Dokumenten im gleichen Maße. Inhaltlich besteht sie v.a. darin, dass die schulischen Leistungen – aber auch schulischen Defizite – der Schüler wieder mehr betont werden (vgl. o.A. 1961b; PB 1962). Die ebenso zeitschriftenintern relevanten sowjetischen Quellen weisen hingegen keine thematischen Umbrüche im Vergleich zu den Vorjahren auf und propagieren weiterhin das kommunistische Menschenbild (vgl. o.A. 1960c; MfV 1961). Hiermit liefern sie eine Referenz für die thematisch rückwärtsgewandten Einzelbeispiele und tragen zu einer insgesamt uneinheitlichen kontextualen Gesamtlage bei, die für die Zeitschrifteninhalte unterschiedliche Impulse zwischen Neuorientierung und Rückwärtsgewandtheit liefert.

Mit Blick auf die Jahre 1962 bis 1964 besteht zeitschriftenintern wieder ein Kongruenzverhältnis, das von Korrespondenzen zwischen den beiden Wis-

senssegmenten in einem thematisch breitgefächerten Spektrum gekennzeichnet ist. Im generellen Mittelpunkt des Schulwissens über Unterstufenschüler rückt nun die Synthese aus schulleistungs- und gesellschaftsorientierten Attribuierungen. Das diese Synthese widerspiegelnde Agieren der Schüler im Klassenzimmerunterricht wird konsequent allgemeingültig beschrieben sowie über Fallbeispiele konkretisiert. Hinzu kommen thematische Sonderbereiche, die ebenso im pauschalisierten Wissenssegment wie über einzelne Beispiele behandelt werden. Diese zeitschrifteninternen Veränderungen verstärken in selektiver Form solche Ansätze aus den Vorjahren, die den kindlichen Schulleistungen bereits 1960 und 1961 wieder eine höhere Bedeutung beimessen. Im kontextualen Gesamtzusammenhang weist das zeitschrifteninterne Schulwissen über Unterstufenschüler – mit der Grundidee vom schulleistungsbezogen erfolgreichen wie darauf aufbauend gesellschaftsorientiert einsetzbaren Unterrichtsteilnehmer – eine klare Orientierung an den DDR-stämmigen Kontextquellen bildungspolitischer und auch schulpädagogischer Provenienz auf (vgl. DPZI 1961; Staatsrat DDR 1962; PB 1965). Gleichzeitig distanziert es sich in konsequenter Fortführung der in den Vorjahren bereits feststellbaren Tendenzen noch mehr von sowjetischen Werken, die weiterhin den kommunistischen Menschen fordern, und ignoriert diese Einflüsse – ausgenommen weniger Parallelen hinsichtlich entwicklungspsychologischer Positionen – weitgehend (vgl. Chruschtschow 1961; Rubinstein 1958). Hinzu kommt nun vereinzelt die direkte Referenzierung auf Ansätze aus der BRD, die als thematische Kontrapunkte eine Rolle spielen (vgl. o.A. 1960d).

4. Fazit

Abschließend kann aus der Betrachtung zeitschrifteninterner Entwicklungen inklusive kontextualer Verknüpfungen für den Untersuchungszeitraum insgesamt ein Prozess der Umorientierung des Schulwissens über Unterstufenschüler festgestellt werden. Charakteristisch für diese Neujustierung ist, dass die Zeitschrifteninhalte nach einer Phase der weitgehenden Unabhängigkeit von kontextualen Tendenzen die dort einheitlich propagierten sozialistischen Ideale durchaus aufgreifen. Diese Wiedergabe verstetigt sich im diachronen Verlauf jedoch nicht, sondern führt nach kurzer Zeit – und in Kombination mit kontextualen Unregelmäßigkeiten – über eine Phase der zeitschrifteninternen Konfusion bis hin zur partiellen Zusammenhanglosigkeit zu einem erneuten inhaltlichen Wandel im Schulwissen. Kennzeichnend hierfür ist v.a., dass die Unterstufenschüler in der Zeitschrift in den Jahren 1962 bis 1964 wieder verstärkt im Zusammenhang mit ihrer Aufgabe des schulischen Lernens gesehen werden und die sozialistischen Zielvorgaben sich an die neue

Priorisierung anpassen. Einher geht diese zeitschrifteninterne Entwicklung ab dem Jahr 1960 mit einer Loslösung von v.a. kontextualen sowjetischen Strömungen, wohingegen die DDR-stämmigen Kontextquellen den neuen Grundtenor der Zeitschriftenartikel teilen. Dass dieser entstandene ‚Kompromiss‘ im Schulwissen zwischen schulischen und politischen Anforderungen das Potenzial zur Verstetigung hat, scheint offensichtlich, lässt sich jedoch aufgrund des begrenzten Untersuchungszeitraumes nicht mit Sicherheit sagen.

5. Quellen und Literatur

5.1 Quellen Zeitschrift ‚Die Unterstufe‘

- Baade, Michael (1964): Habe ich richtig gehandelt? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.9, 7-8.
- Ballmann, Gottfried (1954): Stoffplan und Arbeitsplan in Zweistufenklassen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.2, 10-14.
- Berndt, Ernst (1958): Der Fall „Lehmann“ vor dem Pädagogischen Rat. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.10, 6-7.
- Blasseck, Günter (1959): Die Erziehung unserer Arbeiter- und Bauernkinder zum Klassenstolz. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.12, 1-2.
- Blasseck, Günter (1960): Der Hort – ein fester Bestandteil unserer sozialistischen Schule. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.4, 3-5.
- Blasseck, Günther; Berg, Peter & Pfeiffer, Hiltraud (1961): Lesermeinungen zum VI. Pädagogischen Kongreß. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.5, 4-7.
- Drenstedt, Edgar (1958): Die sozialistische Erziehung erfordert eine neue Lehrplankonzeption. Gedanken zu den Aufgaben der Unterstufe im Hinblick auf die Landschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.8, 2-5.
- Fetzer, Johanna (1956): Hausbesuche bei allen Schülern meiner Klasse? Nein, dazu habe ich keine Zeit! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.4, 18-20.
- Feuer, Johannes (1954): Der humanistische Auftrag des deutschen Pädagogen ist bestimmend für die Gestaltung unserer Schulbücher. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.6, 1-3.
- Friedel, Ingrid (1955): Leistungskontrolle hilft Sitzenbleiben verhindern. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.1, 16.
- Grienig, Siegfried (1960): Frohe Ferientage für unsere Pioniere und Schüler. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.7, 4-7.
- Gröschner, Karl Heinz (1964): Von einer Standpauke, die nicht gehalten wurde. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.9, 1-2.
- Hagemann, Werner Dr. (1963): Zu höheren Ergebnissen im Unterstufenunterricht. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.6, 3-7.
- Hausthal, Günter (1958): Wie führt das Institut für Lehrerbildung seine Schüler in die Schulhygiene ein? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.6, 5-7.
- Helbig, Kurt (1959): Gesellschaftlich nützliche Arbeit mit Kindern einer Mehrstufenklasse in einem sozialistischen Betrieb. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.2, 10-14.

- Henze, Hildegard (1963): Habe ich richtig gehandelt? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.11, 3-4.
- Hockauf, Ursula (1957): Wie kann der Elementarlehrer während des Unterrichts zur Kollektivität erziehen? Fortsetzung aus Heft 9/1957. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.10, 2-4.
- Höhn, Winfried (1964): Berufsaufklärung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.4, 5-7.
- Honecker, Margot (1964): Glückwunsch des Ministers für Volksbildung Margot Honecker zum zehnjährigen Bestehen der Zeitschrift „Die Unterstufe“. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.1, 1.
- Klotzsche, Heinz (1962): Man muß die Kinder mit Verstand lieben. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.4, 3.
- Kompaß, Josef (1962a): Politisch-moralische Überzeugungen müssen systematisch entwickelt werden. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.3, 1-3.
- Kompaß, Josef (1962b): Die Analyse der Bildungs- und Erziehungsarbeit durch den Klassenleiter. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.5, 17-20.
- Kompaß, Josef (1964): Systematische Erziehung und gegenseitiges Vertrauen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.4, 14-16.
- Krowicki, Maria (1960): Bessere Vorbereitung auf die Schulzeit. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.2, 7-9.
- Kundisch, E. (1961): Zur Naturschutzwoche. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.5, 8-9.
- Küntze, Helmuth (1959): Kann schon eine Unterstufenklasse gesellschaftlich nützliche Arbeit auf kulturellem Gebiet leisten? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.10, 19-20.
- Laabs, Hans-Joachim (1954): Unsere Zeitschrift – ein neues Mittel zur Verbesserung der Schularbeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.1, 1-2.
- Laabs, Hans-Joachim (1956): Legt ein gutes Fundament. Bemerkungen über Erziehungs- und Bildungsarbeit der Unterstufe zum V. Pädagogischen Kongreß. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.4, 1-12.
- Lemberg, Herbert (1963): Vorurteilslos das Leistungsvermögen der Unterstufenkinder nutzen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.5, 1-4.
- Lohde, Hannah-Ruth (1963): Einige Besonderheiten der Lerntätigkeit im jüngeren Schulalter. Fortsetzung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.5, 6-10.
- Lüdke, Helmut (1960): Auf das Neue in unserer Arbeit orientieren. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.2, 1-5.
- Maser, Joachim (1962): Die Erziehung zur Einheit von Wort und Tat. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.4, 1-2.
- Mattern, Horst (1963): Wie kann ich die Gedächtnisleistungen meiner Schüler in der Unterstufe entwickeln? Teil II. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.9, 11-15.
- Meock, Herbert (1954): Die Arbeit mit den Rechenbüchern des 3. und 4. Schuljahres in der weniggegliederten Landschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.3, 13-15.

- Neumann, Jutta (1959): Wir erwarten unsere Lernanfänger. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.6, 7-9.
- o.A. (1955): „Geschickte Hände“. Beiträge zur Diskussion. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.3, 17-18.
- o.A. (1957): Die „Natschalnaja Schkola“ und „Die Unterstufe“. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.10, 1-2.
- o.A. (1958a): Gedanken zur sozialistischen Erziehung. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.1, 2-5.
- o.A. (1958b): Drei Jahre Instituts- und Übungsschule für den Mehrstufenunterricht im Harzort Stecklenberg. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.2, 11-13.
- o.A. (1958c): Der Landlehrer – ein Kämpfer für den Sozialismus auf dem Dorfe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.5, 1-2.
- o.A. (1959): Der Siebenjahrplan bestimmt fortan unser schulisches Handeln. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.11, 1.
- o.A. (1960a): Probleme der heimatkundlichen Bildung und Erziehung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.9, 3-7.
- o.A. (1960b): Bemerkungen zur polytechnischen und heimatkundlichen Bildung und Erziehung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.11, 3-4.
- o.A. (1961a): Mehr Muße für den Lehrer. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.6, 3-4.
- Oehlert, Joachim (1961): Die Vorbereitung auf die ersten Schultage des Kindes. Ein Vorschlag für die Planung der Einschulung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.8, 3-5.
- Pakulla, Dr. Rudolf (1960): Lehrer, Hort und ganztägiger Bildungsprozeß in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.3, 3-7.
- Pfeiffer, Hiltraut (1961): Schon die Kinder der Unterstufe erleben unseren sozialistischen Aufstieg. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.11, 1-3.
- Pfeiffer, Hiltraud (1963): Die Zusammenarbeit mit Patenschaftsbrigaden – ein Mittel zur sozialistischen Erziehung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.2, 9-11.
- Pissang, Ursula (1955): Zur Direktive für den Unterricht in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.9, 4-6.
- Prenzel, Gisela (1955): Dramatisches Spielen mit Kindern. Beispiele aus meiner Arbeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.4, 12-14.
- Raeuber, Günter: Die sozialistische Entwicklung der Landwirtschaft im Unterricht des 1. und 2. Schuljahres. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.4, 2-3.
- Schäfer, Rudolf (1962): Gedanken zur weltanschaulichen Bildung im jüngeren Schulalter. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.11, 2-5.
- Scheuer, Heidi (1962): Einige Gedanken zur politisch-moralischen Erziehung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.7, 3-4.
- Schumacher, W. (1960): Wie habe ich es erreicht, daß es an meiner Schule seit Jahren keine Sitzenbleiber mehr gibt? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.12, 13-15.

- Schumann, Paul (1954): Der Tafeltext als Ausgangspunkt für Übungen im ersten Deutschunterricht. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.5, 5-6.
- Senf, Hans (1955): Zur erzieherischen Arbeit in der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ mit den Sechs- bis Neunjährigen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H., 2-4.
- Steglich, Irmgart (1960): Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder im 1. Schuljahr. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.1, 3-6.
- Stief, Heinz; Rettke, Hans & DPZI (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut) Berlin (1959): Vorschläge zur Unterrichtsvorbereitung in Mehrstufenklassen der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.9, 12-15.
- Türmer, Edgar (1954): Die Hilfsschule darf kein Drohmittel sein! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.12, 2-4.
- Ulbricht, Günter (1956): Spiel und Unterricht bei den Philanthropisten. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.10, 1-4.
- Ulbricht, Günter (1962): Liebe zum Kind als gesellschaftliche Realität. Ein Beitrag zum Tag des Lehrers. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.6, 3-4.
- Unruh, Ruth von (1959): Zur gesellschaftlich nützlichen Tätigkeit in der 1. Klasse. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.3, 6-8.
- Werner, Ursula (1956): Schwierige Schüler. Drei Beispiele aus der Praxis der Grundschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.9, 3-4.
- Wachs, Hans (1958): Sozialistische Erziehung – Prinzip der außerschulischen Arbeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.4, 3-5.
- Winter, Charlotte (1956): Ein ängstliches, gehemmtes Kind. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.9, 1-2.
- Winter, Lotte (1957): Zensuren – ein psychologisches Problem. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.6, 4-6.

5.2 Kontextquellen

- Chruschtschow, N. S. (1961): Schlußwort und Schlußansprache N. S. Chruschtschows auf dem XXII. Parteitag der KPdSU. Resolution des XXII. Parteitages zum Rechenschaftsbericht des Zentralkomitees. 17. bis 31. Oktober 1961. Dietz Verlag, Berlin.
- DPZI (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut) (1961): Unterstufe. Band I. Methodische Beiträge zum Heimatkundlichen Deutschunterricht. Reihe: Bibliothek des Lehrers. Abteilung II. Methodik. Berlin.
- DVV (Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands) (Hrsg.) (1946): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Berlin.
- Jessipow, Boris P., Gontscharow, Nikolaj K. (1953): Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten. Berlin.
- Lange, Fritz (1958): Wie kann unsere Schule bei der sozialistischen Umgestaltung des Dorfes helfen? Berlin.
- MfV (Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik) (1959): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin.
- MfV (Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik) (Hrsg.) (1961): Zur Verbesserung der Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen. Protokoll des VI. Pädagogischen Kongresses vom 3. bis 5. Juni 1961. Teil 1. Berlin.

- o.A. (1956): Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses. Berlin.
- o.A. (1958d): Erzieht aktive Erbauer des Sozialismus. Referat, Schlußwort und Vorschläge der Parteikonferenz zur sozialistischen Erziehung der Schuljugend am 24. u. 25. April 1958 in Berlin. Berlin.
- o.A. (1960c): Erhaltung des Friedens – Voraussetzung für Wirken der Schule. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, 7, H. 30, 1.
- o.A. (1960d): Unsere Zeit verlangt eine neue Schule. Gedanken des „Schwelmer Kreises“ zur Neuordnung des Schulwesens in der Bundesrepublik. In: Schule und Nation, 6, H. 4, 138-145.
- o.A. (1961b): Kommuniqué der 4. Tagung des Zentralkomitees. In: o.A. (Hrsg.): Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Band VII. Berlin, 540-541.
- PB (Politbüro des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands) (1962): Beschluß des Politbüros des Zentralkomitees und des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik zur weiteren Förderung und Sicherung der schöpferischen Arbeit der Lehrer. Veröffentlicht am 22. November 1960. In: o.A. (Hrsg.): Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Band VIII. Berlin, 298-301.
- PB (Politbüro des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands) (1965): Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Gezeichnet am 18. Januar 1963. In: o.A. (Hrsg.): Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Band IX. Berlin, 171-274.
- Rubinstein, Sergej L. (1958): Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin.
- Schapowalenko, Sergej G. (1959): Polytechnische Bildung in der sowjetischen Schule. Berlin.
- Staatsrat DDR (Der Staatsrat der Deutschen Demokratischen Republik) (1962): Das Nationale Dokument. Wortlaut des Dokuments und der Rede des Vorsitzenden des Staatsrates, Walter Ulbricht, auf dem Nationalkongreß. Reihe: Schriftenreihe des Staatsrates der Deutschen Demokratischen Republik. Nummer 3/1962. Herausgegeben von dem Staatsrat der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin.
- Teplow, Boris M. (1955): Psychologie. Berlin.

5.3 Literatur

- Benner, Dietrich; Merkens, Hans & Schmidt, Folker (1996): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Berlin.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- Geißler, Gert & Wiegmann, Ulrich (1996): Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteiichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt a.M. u.a.
- Häder, Sonja & Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim.
- Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Erziehungsaltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen.
- Schmidt, Hans-Dieter (1991): Das Bild des Kindes und seine pädagogischen Konsequenzen. In: Schmidt, H.-D.; Schaarschmidt, U. & Peter, V. (Hrsg.): Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens. Hohengehren, 1-12.
- Vogt, Michaela (2012): Kinderbilder im Kontext der Unterstufe in der DDR. Analyse der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“. In: Götz, M.; Ritzi, C.; Wiegmann, U. & Einsiedler, W. (Hrsg.): Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin. Bad Heilbrunn, 217-257.

- Vogt, Michaela (2013): Professionspublizistik unter den politischen Systembedingungen der DDR anhand der Zeitschrift ‚Die Unterstufe‘. In: Grunder, H.-U.; Hoffmann-Ocon, A. & Metz, P. (Hrsg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn, 154-160.
- Vogt, Michaela (2015): Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 – 1 964. Bad Heilbrunn.

Schulwissen für Kinder

Zweifeln oder glauben? – Über das ‚Wissen‘ für Kinder und das implizite Bild des Kindes in historischen Kinderbibeln

Kinderbibeln sind trotz ihrer langen Geschichte als Schulbuch von der Historischen Bildungsforschung bisher kaum als Quellen genutzt worden. Viel eher wurde der Theologie das Feld überlassen, wobei sich diese nicht auf das Wissen für und über Kinder, sondern auf die Bibeltexte und auf Fragen der Exegese konzentriert hat. Dabei sind Kinderbibeln für die Pädagogik höchst aufschlussreich. Die ‚pädagogischen‘ Absichten von Kinderbibeln manifestieren sich einerseits in Auswahl und Reihenfolge der biblischen Geschichten, andererseits aber auch in Sprache, Kommentaren, Fragen und Lehren und der implizit oder explizit vermittelten Moral, was auch auf das Bild des Kindes der jeweiligen Autoren schließen lässt. Gerade die als Schulbuch für ‚gut‘ befundenen oder sogar gezielt verfassten Kinderbibeln spiegeln somit – hinsichtlich der für das Kind bestimmten Inhalte, also des Wissens ‚für‘ das Kind – auch die öffentliche Wahrnehmung des Kindes und in diesem Sinne das zeitgenössische Wissen ‚über‘ das Kind wider.

Der vorliegende Beitrag basiert auf den Ergebnissen eines Dissertationsprojektes zu historischen Schweizer Kinderbibeln, welches die Absicht verfolgte, Kinderbibeln, die in den Schulen der Kantone Zürich, Bern und Luzern (1800 – 1850) verwendet worden waren, als Quellen für die Historische Bildungsforschung zu erschließen, indem aufgrund ihrer didaktischen Konstruktion Rückschlüsse auf das implizite Bild des Kindes gemacht wurden (vgl. Naas 2012). Im Folgenden soll hier allerdings – fokussiert auf die Frage, inwiefern Kinder zweifeln oder glauben sollten – nur auf die Kinderbibeln der Kantone Zürich (protestantisch) und Luzern (katholisch) eingegangen werden, indem sie einander gegenübergestellt und in den Unterkapiteln in Bezug auf ihren Umgang mit Wundersamem, auf die Implementation von ‚wissenschaftlichem‘ Wissen und auf ihren sprachlichen und didaktischen Aufbau interpretiert werden.

In den Volksschulen der beiden Kantone – also in den Schulen für Kinder von ca. 7 bis 14 Jahren – wurden zwischen 1800 und 1850 folgende (diesem Artikel zugrundeliegenden und analysierten) Kinderbibeln benutzt:

Im Kanton Zürich:	die Kinderbibeln von Johann Hübner (um 1800), Dietrich Locher (1802), Johannes Schulthess (1814), die anonym erschienenen Biblischen Erzählungen (1835) und Eduard Dändlikers Handbuch (1839) dazu.
Im Kanton Luzern:	die Kinderbibeln von Christoph von Schmid (1823, 1837, 1840, 1845, 1849, 1850)

Tab. 1: Übersicht über die analysierten Kinderbibeln (nach Kantonen getrennt)

Wenn im Titel der Unterkapitel vom ‚Umgang mit Wundersamem‘ die Rede ist, geht es um die Frage, wie einzelne Geschichten oder Ereignisse aus der Bibel behandelt werden, die aufgrund naturwissenschaftlicher oder vernünftiger Erklärungen unrealistisch sind. Dazu werden die durch Jesus gewirkten Wunder oder ähnlich wundersame Phänomene wie z.B. Engelserscheinungen näher betrachtet, bevor biblische Textstellen analysiert werden, welche ebenfalls metaphysische Züge aufweisen und – rational betrachtet – zu Widersprüchen führen müssen. Zudem wird auf Bibelstellen fokussiert, anhand deren die Implementation von ‚wissenschaftlichem‘ Wissen – im Sinne von damals wissenschaftlich gesichertem und für die Allgemeinbildung gedachtem Wissen – exemplarisch gezeigt werden kann. Die Betrachtung von Sprache und didaktischem Aufbau der Kinderbibeln runden die Kapitel zu Zürich (Kap. 1) und Luzern (Kap. 2) jeweils ab, bevor zum Schluss ein Fazit zu den impliziten Kindbildern (Kap. 3) gezogen wird.

1. Zweifeln? – Die Kinderbibeln des Kantons Zürich

1.1 Der Umgang mit Wundersamem

Ein guter Indikator für die Auffassung, welches Wissen für Kinder in den Kinderbibeln vermittelt werden soll, ist der Umgang mit wundersamen Dingen, die entweder in eine Kinderbibel aufgenommen werden, damit unhinterfragt geglaubt wird oder die möglichst dosiert in der Kinderbibel auftreten, damit Kinder nicht zu zweifeln beginnen.

In der weit verbreiteten Kinderbibel von Johann Hübner, die bereits 1714 in Hamburg verfasst worden und in Zürich in einer dort gedruckten Neuauflage (um 1800) in Gebrauch war, werden diverse Wundertaten Jesu beschrieben, ohne dass diese hinterfragt werden. Allerdings betont Hübner die Wundertaten in seinen den Geschichten beigefügten Lehren, welche den Schülern die

richtige Interpretationen der Geschichten bieten sollten, nicht explizit. Eine Erklärung findet sich in den Lehren zur 49. Historie des Neuen Testaments, in welchen er schreibt:

„Jesus gab seinen Jüngern die Kraft Wunder zu thun. Das war im Anfang nöthig, da die Christliche Kirche noch sollte gepflanzt werden: Nun aber da sie schon gepflanzt ist, so sind auch keine Wunderwerke mehr nöthig.“ (ebd., 367)

Einerseits scheint Hübner Wunder nicht anzweifeln zu wollen, andererseits ist es ihm offenbar doch ein Anliegen, den Kindern zu erklären, weshalb solche Wunder in der Gegenwart nicht zu erwarten seien. Zu dieser Auffassung, Kinder nicht blind an Wunderwerke Gottes, Jesu oder der Apostel glauben zu lassen, passt auch die in der Gesamtanalyse gemachte Beobachtung, dass Hübner allgemein auf ein praktisch gelebtes Tat-Christentum und für den Alltag gebräuchliche moralische Prinzipien abzielt. Diese Interpretation wird auch von der renommierten Kinderbibelforscherin Christine Reents gestützt, die Hübners Umgang mit Wunderwerken als „vorsichtig, teils ablenkend, teils spiritualisierend“ (Reents 1984, 62) beschreibt und daraus folgert, dass er Wunder nur als „ausserordentliche Taten“ (ebd. 62) verstanden haben will.

Etwas anders sieht dieser Umgang in den für Zürcher Landschulen geschriebenen Biblischen Geschichten (1802) des Pfarrers Dietrich Locher aus: Er erwähnt in seiner äußerst kurz gehaltenen 40-seitigen Kinderbibel drei Wundertaten Jesu, was ungefähr ein Siebtel des Buches ausmacht. Von einer aufklärerischen Tendenz, alles rational erklären zu wollen, ist Locher weit entfernt. Seine Geschichten sollen nicht zum Zweifeln, sondern zum vorbehaltlosen Glauben anregen:

„Wenn Leute so krank waren, dass ihnen kein Arzt mehr helfen konnte, so rührte der Herr Jesus sie nur an, oder sagte nur ein Wort zu ihnen, und sie wurden im Augenblicke gesund [...]. Dergleichen Wunderwerke, womit Er den Leuten wohl that, wirkte Jesus noch viele.“ (Locher 1802, 5)

Wunder brauchen keine Rechtfertigung und auch Engel kommen bei Hübner und Locher vorbehaltlos vor. In Lochers Kinderbibel rollt ein Engel den Stein vor Jesu Grabstätte weg und bei Hübner heißt es bspw. in den Lehren zu ‚Sodom und Gomorrha‘: „Man lehret hieraus, dass die heiligen Engel der frommen Leuthe ihre Häuser behüten“ (Hübner um 1800, 27).

Eine erste Veränderung im Umgang mit Wundern ist in der Kinderbibel des Zürcher Theologen Johannes Schulthess auszumachen (vgl. Schulthess 1814). Da er nur das Alte Testament verfasst hat, kann zwar nicht über den Umgang mit Jesu Wundertaten geschrieben werden, dafür kann exemplarisch die Darstellung der Engel im Alten Testament genannt werden. Bei

Schulthess kommen Engel zwar vor, allerdings lassen sich die den Geschichten angefügten Lehren so deuten, dass die Engel eher metaphorisch zu verstehen sind. In den Lehren zu „Sodom und Gomorra“ wird zur warnenden Funktion der Engel geschrieben:

„Es kommt nicht darauf an, wer dich erinnere oder warne; sondern ob die Erinnerung oder Warnung gut und recht sey. Ist eine Erinnerung gut, so nimm sie auch von gemeinen Leuten, von Unbekannten und Fremden, von dem geringsten Menschen willig an, ohne Trotz und Eigensinn!“ (ebd., 37)

Engel werden zwar nicht zu erklären versucht, aber es findet eine ‚Vermenschlichung‘ der gottesandten Wesen statt, was in den Lehren zur Geschichte um Tobias, der von einem Engel in Menschengestalt geleitet und geschützt wird, noch deutlicher hervortritt:

„Jeden edelmüthigen Wohlthäter, der, nicht um Lohns willen, dir Habe und Gut, Leben, Unschuld, Ehre rettete, deinen Geist veredelte, deine Gesinnungen verbesserte, dich zur Tugend leitete, den betrachte gern als einen Engel Gottes, und strebe selbst auch, ein solcher Engel auf Erden für andere zu werden!“ (ebd., 409)

Die anonym erschienene Zürcher Kinderbibel von 1835 enthält Wundertaten und auch Passagen mit Engeln, allerdings ist Eduard Dändlikers Anleitung für Lehrpersonen, die vom zürcherischen Erziehungsrat zum besseren Verständnis der Geschichten in Auftrag gegeben worden war, im dazugehörigen Kommentar äußerst nüchtern (vgl. Dändliker 1839). Einerseits schreibt Seminarlehrer und Pfarrer Dändliker zwar, dass Engel nach der Lehre des Alten Testaments Werkzeuge Gottes seien, um seine Meinung kund zu tun, andererseits steht für ihn aber außer Diskussion, dass diese mehr als nur Symbolcharakter haben (vgl. ebd., 28). Noch deutlicher als Schulthess stellt er diesbezüglich fest:

„Uns sendet Gott keine Engel, die, als unsere Wegweiser, zu unserm Lebensglücke uns führen, die über unser Schicksal uns belehren, an unsere Pflichten uns mahnen, aber er schickt in unsere Nähe edle Menschen, die als Lehrer und Freunde nicht um irdischen Gewinnens willen zur Tugend und Frömmigkeit uns heranbilden. In ihnen verehren auch wir unsere Schutzengel, und gegen sie seien auch wir eben so dankbar, wie einst Tobias. Und wer uns zur Leitung anvertraut ist, dem werden auch wir Engel auf seinem Lebenswege.“ (ebd., 109f.)

Aufgrund dieses ersten Einblickes in die Zürcher Kinderbibeln wird bereits eine interessante Tendenz sichtbar, die als ‚Entmystifizierung‘ der biblischen Geschichten in Kinderbibeln bezeichnet werden könnte. In Bezug auf das Bild des Kindes bedeutet dies, dass zunehmend von einem vernünftig denkenden Individuum ausgegangen wird, dem Übernatürliches zwar noch im-

mer vermittelt werden soll, allerdings in einer eher symbolhaften oder metaphorischen Deutung, um Zweifel zu beseitigen und das Hauptziel – die Vermittlung von moralischen Prinzipien – nicht zu gefährden.

An einem zweiten Beispiel soll diese Art der metaphorischen Umdeutung noch klarer gezeigt werden. In der Sündenfall-Geschichte lässt Hübner (um 1800) die Schlange selbstverständlich sprechen. Schulthess (1814) hingegen schreibt:

„Das Weib erblickte einst an dem verbotenen Baume die Schlange, welche mit Wollust einen seiner Aepfel verzehrte, und wurde lüstern, auch dasselbe zu thun. Man stirbt ja nicht davon, dachte sie; die Schlange ist wohl darum so gleissend, so geschmeidig und listig, listiger als alle andere Thiere, weil sie von diesem Baume sich nährt. Auch wir würden davon witziger werden, als wir jetzt sind. Er heisst ja der Baum der Erkenntnis des Guten und des Bösen. O, dass uns Gott verboten hat, diesen Baum nur anzurühren. Ansehen werde ich ihn noch dürfen. – Je mehr sie ihn beschaute, desto prächtiger kam ihr der Baum vor, desto schöner seine Früchte, desto stärker ward ihre Einbildung, wie süß dieselben wären. Jede Bewegung der Schlange ward ihr ein Wink, jeder Ton ein Ruf, dass auch sie einen Apfel von dem Baume pflücken und essen sollte.“ (ebd., 6f.)

Was beim ersten Betrachten der Passage noch überlesen oder als nebensächlich abgetan werden könnte, entpuppt sich auf den zweiten Blick als äußerst vielsagend: Die Schlange spricht nicht! Schulthess (1813) geht in seiner Ankündigungsschrift ausführlich auf seine Sündenfall-Variante ein:

„So konnte und wollte ich keineswegs den Orientalismus, Parallelismus und die Anthropopathie des biblischen Styls verwischen und verwaschen, als wo er meines Sinnes selbst den heutigen Kindern des Westens und Nordens anstößig werden und Zweifel erregen konnte, z.B. wenn man in der Geschichte des Sündenfalls die Schlange reden liesse – weil ein verständiges Kind allzu leicht auf den Gedanken kommen würde, es sei eine Fabel. Ich gab also für den Ausdruck: Die Schlange sprach, was ich darunter verstehen muss: Die Schlange erweckte, wie sie als Schlange konnte, die und die Gedanken in Eva, und glaube die Exegese werde nichts dawider haben.“ (ebd., 29)

Schulthess möchte offenbar verhindern, dass aufgrund von berechtigten Zweifeln an der Sprachfähigkeit einer Schlange der ganze Glaube in Mitleidenschaft gezogen wird. Er rechtfertigt seine inhaltlichen Anpassungen in dieser und anderen Geschichten mit der Angst, „die Kinder möchten sonst irre werden, sich stossen, und hierdurch das Erbauliche und Lehrreiche der Erzählung, ja der Glaube selbst Noth leiden“ (Schulthess 1813, 31).

Die Schlange spricht zwar in der Kinderbibel von 1835 wieder, aber Dändliker erklärt in der Anleitung zur Behandlung der Kinderbibel ganz im Sinne von Schulthess, wie der Ausdruck ‚Die Schlange sprach zu Eva‘ zu verstehen sei:

„In unserer Erzählung wird die Schlange als die äussere Veranlassung dargestellt, durch welche zuerst in Eva die Begierde erregt wurde. Eva sah die Schlange von der Frucht essen, und bei diesem Anblicke mochten sich in ihr die Gedanken bilden, die hier aufgestellt werden, gleich als ob die Schlange selbst durch ihre Worte sie angeregt hätte; denn auch das Vernunftlose kann den Menschen, der sein Herz nicht bewacht, zur Sünde reizen.“ (Dändliker 1839, 10f.)

Wie bei Schulthess ist also die Schlange nur äußerer Anlass für innere Worte und Gedanken. Die Schlange wird zur Metapher für einen zur Sünde reizenden inneren Trieb, was wiederum auch mit Blick auf das Bild des Kindes sehr aufschlussreich ist. Dem Kind soll kein falsches biologisches Wissen gelehrt werden, denn Schlangen sprechen nun mal nicht. Dennoch kann – wie am Beispiel von Dändlikers Erklärung ersichtlich – offenbar am Originalwortlaut festgehalten werden, solange man den Kindern die Metaphorik klarmacht. Dändliker traut den Kindern Zweifel zu, womit Unwahrscheinliches einer Erklärung oder Rechtfertigung bedarf. Er rechnet damit, dass sich Kinder nach der Geschichte von Kain und Abel die berechnete Frage stellen, wie sich denn der Mensch weiter vermehrt habe. Damit die Lehrer eine Antwort bereit haben, schreibt er in der Anleitung jedenfalls:

„Kain [...] trat bald wieder in Familienverhältnisse. (Die Geschichte sagt uns nicht, wie diess möglich gewesen sei. Entweder liegt darin die Annahme von mehreren Stammfamilien, oder wir müssen an eine Tochter Adams denken, welche das Schicksal ihres Bruders theilte.)“ (ebd., 17)

Auch bei der Geschichte um Noahs Arche räumt Dändliker implizit ein, dass sie nicht aufgehen könne, da nie alle Tierarten auf dem Schiff hätten Platz finden können:

„Alle Thiere konnten natürlich nicht [in die Arche; Anm. d. Verf.] aufgenommen werden, und manche Thiergattung mochte Gott auf andere Weise retten. Der Hauptgedanke, der hier ausgedrückt werden soll, ist, dass Gott auf ausserordentliche Weise durch die Familie Noahs das Menschengeschlecht und das Thierreich erhalten wollte.“ (ebd., 18)

Das Kindbild, das den Zürcher Kinderbibeln zugrunde liegt, ist zunehmend das eines zweifelnden und vernunftbegabten Kindes. Widersprüchliche Dinge werden deshalb weggelassen, erklärt oder metaphorisch gedeutet.

1.2 Implementation von ‚wissenschaftlichem‘ Wissen

Mit Implementation von ‚wissenschaftlichem‘ Wissen ist gemeint, dass die biblischen Geschichten mit zusätzlichen Informationen aus anderen Fachgebieten (meist aus den Naturwissenschaften oder der Geschichte) angereichert wurden. Dabei steht ‚wissenschaftlich‘ bewusst in Anführungszeichen.

chen, da es schwierig nachzuvollziehen ist, ob die Autoren ihr in die Kinderbibel eingebrachtes geographisches, geologisches, biologisches oder historisches Wissen so bezeichnet hätten. Immerhin belegt eine Textstelle bei Dändliker, dass er sein Wissen gegenüber demjenigen vor 2000 Jahren für überlegen hält:

„Von der Weisheit Salomos muss man sich übrigens keine gar zu hohe Vorstellung machen, sie war bedingt durch die Stufe der wissenschaftlichen Erkenntnis der damaligen Zeit. In dem Urtheile, das hier zum Ruhme des weisen Salomo angeführt wird, zählte dieser auf die Mutterliebe, die sich nie verläugnen lässt; übrigens ist uns das Ganze ein Beweis von der höchst mangelhaften Rechtspflege der damaligen Zeit.“ (Dändliker 1839, 96f.)

In den Kinderbibeln von Hübner (um 1800) und Locher (1802) sind Zusatzinformationen noch kein Thema. Außer Moral und Religion werden höchstens noch rudimentäre historische Daten gelehrt. Bei Schulthess (1814) ändert sich der Fokus merklich. Hier wird Geschichte als wichtig erachtet und mit einer Fülle von Geschichten aus den Büchern ‚Könige‘ und ‚Samuel‘ auch ein deutlich historischer Akzent gesetzt. Zudem wird geografisches Wissen vermittelt:

„Südostwärts von Assyrien und Babylonien, zwischen Medien und dem Persischen Meerbusen, liegt Persien – ein Land, dessen Natur der Schweiz nicht ungleich ist. Die Gränze, die es gegen Norden von Medien scheidet, ist das Gebirge Aprassin, von dem sich mehrere Aeste sehr hoher, aber abgerissener, felsiger Berge gegen Südosten nach dem Meere ziehen. Daher haben die nördlichen Teile Persiens eine Kälte und eine Menge Schnee, die man in dieser Erdgegend nicht vermuthen sollte.“ (ebd., 429)

Noch viel ausgeprägter als bei Schulthess finden sich ‚wissenschaftliche‘ Erklärungen in Dändlikers Anleitung, welche Erkenntnisse aus Geologie und Geographie einfließen lässt. Der Begriff Sündfluth wird beispielsweise folgendermaßen beschrieben:

„Dass einst wol der grösste Theil der Erde von einer gewaltigen Ueberschwemmung heimgesucht wurde, findet sich in den Sagen anderer Völker und in mannigfachen Erscheinungen auf unserer Erdoberfläche bestätigt. In der frühesten Geschichte der Aegypter, Griechen, Inder und Chinesen finden wir Hindeutungen auf eine grosse Erdrevolution, bei welcher der grösste Theil des Menschengeschlechtes umgekommen sein soll. Auf den höchsten Gebirgen hat man schon oft z.B. Versteinerungen von Fischen gefunden, die unläugbar beweisen, dass auch hier die Fluth einst geherrscht habe, und manche Naturforscher sind überhaupt der Ansicht, dass die Erdoberfläche nur durch die Gewalt des Wassers in ihre jetzige Gestalt habe gebracht werden können.“ (Dändliker 1839, 17f.)

Interessant scheint in diesem Fall vor allem, dass wissenschaftliche Erkenntnisse gerade nicht als Gegenspieler des Glaubens verstanden werden, sondern die Wahrheit der biblischen Inhalte belegen sollen. Auch bei der Erklärung der Katastrophe bei Sodom und Gomorrha setzt Dändliker auf geologische Interpretationen:

„Der Boden, auf welchem Sodom und Gomorrha standen, war ungemein fruchtbar; er enthielt viele schweflichte und harzichte Theile, alle Pflanzen trieben in ihm üppig empor, aber desswegen trug er auch den Keim des Verderbens in sich. Bei dem fürchterlichen Gewitter (bei dem Feuer- und Schwefelregen) welches Gott über diese Gegend sandte, entzündete sich der Boden schnell, es entstanden Vulkane, und alles stürzte in schrecklicher Ruine zusammen. Ueber der eingesunkenen Erde bildete sich ein See, welcher um seiner öden traurigen Lage willen todttes Meer genannt wird. Diese Gegend ist jetzt noch, nach der Erzählung vieler Reisenden, sehr schaurig. Das Wasser des Sees ist so salzig, dass Alles, was man hineinwirft, sogleich mit einer Salzkruste überzogen wird, und dass kein lebendiges Wesen darin fortkommen kann; die Ufer sind unbebaut und unbelebt, aus dem See sollen zuweilen giftige Dünste in solcher Masse aufsteigen, dass selbst Vögel, die darüber hinfliegen, dadurch getödtet werden.“ (Dändliker 1839, 28)

In der Geschichte von der Zerstörung der beiden Städte vermischen sich verschiedene Anliegen Dändlikers miteinander. Einerseits scheint er Gottes Handlung, nämlich die zwei Städte auszuradieren, irgendwie rechtfertigen zu wollen, indem er der geologischen Beschaffenheit des Bodens eine Mitschuld an der Katastrophe zuweist (schließlich hatte Gott ja nur ein Gewitter gesandt!), andererseits ist auch offensichtlich, dass er seine Kenntnisse über das Tote Meer sinnvoll mit den biblischen Inhalten in Einklang bringen möchte. Allerdings ist sich Dändliker auch der Gefahr der Wissenschaften für den Glauben bewusst, weshalb er den Lehrern eine genaue Anleitung geben will:

„[...] und es bedarf wol der Lehrer nie eher eines bestimmten Wegweisers auf diesem Gebiete, als in einer Zeit, welche die Resultate wissenschaftlicher Forschung, die sonst immer in ihren angewiesenen Gränzen blieben, immer mehr hervortreten und auch auf den Glauben des Volkes einwirken lässt.“ (ebd., XI)

Offenbar ist auch nicht jede wissenschaftliche Erklärung angebracht. So heißt es bspw. als Anmerkung für den Lehrer beim Thema Entstehung der Welt, dass „weitere Fragen jedoch, die sich mehr auf das Wissenschaftliche beziehen und der Naturlehre angehören“ (ebd., 7) nicht beantwortet werden sollen und es nicht auffallen dürfe, dass die noch beschränkte Weltansicht der Hebräer zugrunde gelegt sei. Auch wenn die Erde daher als Mittelpunkt der Schöpfung betrachtet werde und der Himmel nur als Gewölbe über ihr – mit all seinen Gestirnen bloß im Dienste der Erde stehend –, zähle schließlich die religiöse Idee, von welcher das Ganze ausgehe. Diese Idee werde durch eine

erweiterte Weltansicht und durch alle Fortschritte der Wissenschaft nicht im Mindesten geändert (vgl. ebd., 7f.). Dändliker wollte verhindern, dass der arme Lehrer, der über ein gewisses astronomisches Wissen verfüge, in einen Widerspruch mit sich selbst gerät, und empfiehlt deshalb, diese biblischen Passagen unkommentiert zu lassen (vgl. ebd., 8). Dändliker sagt diesbezüglich, der Lehrer dürfe „darüber so weit frei sich aussprechen, um nicht bei einem späteren Unterrichte auf einem andern Gebiete des Wissens mit sich selbst in Widerspruch zu gerathen“ (ebd., 8). Noch konkreter wird er, wenn er den Lehrern vorformuliert, wie sie sich an fragende Kinder wenden können:

„Ihr werdet zwar später in einem andern Unterrichte hören, dass die Sonne viel grösser ist, als die Erde, dass der Mond an Grösse von den meisten Himmelskörpern übertroffen wird, dass die Erde im Weltraume nicht immer an der gleichen Stelle sich befindet, und dieser weitere Blick in die Schöpfung soll dann nur dazu dienen, dass ihr den Schöpfer um so mehr bewundern und lieben lernet; unsere Erzählung stellt die Sache so kindlich-einfach dar, wie ihr es jetzt noch am leichtesten auffassen könnet.“ (ebd., 5)

Neben den oben beschriebenen Tendenzen zur ‚Entmystifizierung‘ der Kinderbibeln und zur Rechtfertigung von widersprüchlichen Textstellen lässt sich in den Zürcher Kinderbibeln trotz dieser einschränkenden Worte Dändlikers also auch ein deutlicher Trend zur Implementation von ‚wissenschaftlichem‘ Wissen feststellen. In Hinblick auf das implizite Bild des Kindes weisen alle drei Tendenzen darauf hin, dass Kindern keine ‚falschen‘ Dinge beigebracht werden sollen, da sie als vernünftige, zum Zweifeln fähige Wesen betrachtet werden. Das Lehren von Inhalten, die sowohl religiöser als auch geografischer oder historischer Natur sein können, nimmt gegenüber der Vermittlung von Frömmigkeit und Moral einen immer größeren Stellenwert ein. Dies zeigt, dass Kinder als Lernende ernst genommen und nicht nur als moralisch-defizitäre Wesen betrachtet werden, denen in Kinderbibeln das gewünschte moralisch-sittliche Verhalten vorzuschreiben ist.

1.3 Sprache und didaktischer Aufbau

In den Kinderbibeln des Kantons Zürich kann das typisch reformatorische Axiom der ‚sola scriptura‘ aufgezeigt werden. Die Wichtigkeit der Schrift in den protestantischen Kantonen äußert sich einerseits schon darin, dass die Heilige Schrift viel früher als in katholischen Kantonen in Form von Kinderbibeln kindgerecht adaptiert wird. Diese Kinderbibeln tauchen auch früher in den Schulen protestantischer Kantone auf, wobei es insbesondere darum geht, die biblischen Erzählungen zu lesen und zu verstehen. Das Ziel ist, mittels der Kinderbibeln den Weg zur Vollbibel zu bahnen, welche dann auch von den Erwachsenen benutzt werden soll. Dazu muss Religionsunterricht

biblischer Religionsunterricht sein und zum Selbststudium der Heiligen Schrift hinführen. Die Zürcher Kinderbibeln von 1814 und 1835 setzen deshalb auf eine bibelnahe Sprache und die wenigen Eingriffe in den Text dienen nur dem besseren Verständnis der Geschichten. Die Verbindung von Texttreue und Vertrauen in den kindlichen Verstand zeigt sich auch in der Idee des didaktischen Aufbaus einer Unterrichtseinheit, die für Schulthess (1814) folgendermaßen aussieht: Nach der Erzählung der Geschichte können die Kinder selbst fragen, was ihnen nicht ausreichend klar ist, oder der Lehrer fragt sie, wie sie die Geschichten verstehen. Offenbar muss eine Geschichte also genau deshalb sprachlich nicht angepasst werden, weil den Kindern eine individuelle Interpretation der Geschichte zugetraut wird. Da braucht es dann in der Zürcher Kinderbibel (1835) konsequenterweise auch keine moralische Lehren oder katechetische Fragen mehr, da die Kinder die Anwendungen selbst finden sollen. Die didaktische Konstruktion der protestantischen Kinderbibeln und die Äußerungen der Autoren bezüglich der didaktischen Absichten lassen deshalb auf ein Bild des Kindes schließen, dem mehr als nur Moral- und Sittlichkeitserziehung zugedacht wird und das nicht durch Belehrung und katechetisches Herunterbeten gewisser Inhalte zu schulen ist, sondern als Lerner wahrgenommen wird, der vermehrt eigene Fragen stellen darf und dem zugetraut wird, durch die individuelle Auseinandersetzung mit dem Text auch ein etwas kritischeres Verständnis der biblischen Geschichten zu entwickeln.

2. Glauben? – Die Kinderbibeln des Kantons Luzern

Die intensive Suche nach Kinderbibeln in allen Kantonen der Schweiz hat gezeigt, dass um 1850 mit Ausnahme des Kantons St. Gallen, in welchem ab den 1820er-Jahren eine eigene Biblische Geschichte für katholische Volksschulen herausgegeben wurde, sowohl in den katholischen Deutschschweizer Kantonen als auch in Fribourg und im Tessin ausschließlich Ausgaben der Kinderbibeln des deutschen Theologen Christoph von Schmid verwendet wurden. Während in vielen katholischen Kantonen im Untersuchungszeitraum (1800 – 1850) nur eine Kinderbibelausgabe in Gebrauch war, bildet der katholische Kanton Luzern eine für die Analyse spannende Ausnahme, da dort verschiedene Auflagen von Schmid's Kinderbibel aufeinander folgten, womit auch eine Entwicklung zwischen 1820 und 1850 aufzeigbar ist.

2.1 Der Umgang mit Wundersamem

Im katholischen Kanton Luzern zeigt sich insgesamt ein ganz anderes Bild: Das Kind soll an Engel und Wunder glauben. Zweifel sind nicht angebracht

und werden dem Kind wohl auch nicht zugetraut. Das Kind ist (gut)gläubig und wird mit metaphysischen Erscheinungen und Taten überhäuft, so dass ihm kaum etwas anderes übrig bleibt, als an die Existenz und Richtigkeit von Engeln und Wundern zu glauben.

Engel sind in allen untersuchten Luzerner Kinderbibeln allgegenwärtig. Selbstverständlich erscheinen sie nur in Geschichten, in welchen auch die Bibel sie erwähnt, doch es scheint, als ob Schmid keine Geschichte ausgelassen hätte, in denen sie vorkommen, weshalb hier auf eine Aufzählung verzichtet wird. Exemplarisch für die vielen Erzählungen mit Engeln sei folgender Textauszug aus der Geschichte der Hirten, die von Jesu Geburt erfahren, zitiert: „Im Augenblicke, da der Engel diess gesagt hatte, erschien noch eine unzählige Menge heiliger Engel.“ (Schmid 1823, 98)

Parallel zum ehrfürchtigen Umgang mit Engeln werden eine im Vergleich mit protestantischen Kinderbibeln überwältigende Menge an Wundertaten erzählt. Besonders auffällig sind dabei die Erwähnungen von Wundern, die nicht von Jesus vollbracht worden sind. So ist in protestantischen Kinderbibeln z.B. selten von den Wundern in der Moses-Erzählung zu lesen. Die Kinderbibel von Schmid (1823) beinhaltet aber sowohl den brennenden Dornbusch, aus welchem Gott spricht, als auch die wunderbare Wolkensäule, die den Weg weist, und das Manna, welches vom Himmel fällt. Auch bezeugt diese Kinderbibel die von Moses vollbrachten Wundertaten. Die Plagen in Ägypten werden als „Gottes Wunder“ (ebd., 51) bezeichnet und Gott führt „unter vielen und grossen Wundern die Kinder Israels aus Egypten“ (ebd., 53). Er teilt das Schilfmeer und das Wasser des Jordans, lässt aus der Felsenquelle Wasser fließen und Jerichos Mauern einstürzen. Aber auch Propheten können Wunder vollbringen. So sorgt bspw. Elias dafür, dass Mehl und Öl im Vorratskasten der Witwe nie mehr weniger werden, er lässt es regnen und wird auf dem Feuerwagen in den Himmel emporgehoben. Dazu kann Elisäus Aussatz heilen und Habakuk reitet durch die Luft, um Daniel Essen in die Löwengrube zu bringen.

Das Aufgreifen dieser Passagen aus dem Alten Testament ist nicht außergewöhnlich, allerdings fällt die Häufung der wundersamen Begebenheiten auf. Der Fokus wird klar auf das Staunen des Kindes gelegt, welches beeindruckt glauben und nicht in erster Linie anhand der biblischen Geschichten bspw. die Geschichte des heiligen Volkes lernen soll. Im Neuen Testament beginnen die Wunder mit der jungfräulichen Empfängnis, wobei Maria als „heilige Unschuld“ (ebd., 89) bezeichnet wird. Dass Jesus viele Wunder vollbringt, ist noch nicht besonders erwähnenswert, allerdings fällt u.a. auf, dass die in Kinderbibeln selten vorkommende Geschichte der Hochzeit zu Kana erzählt wird, wo Jesus Wasser zu Wein gemacht haben soll. Das wird anscheinend

insbesondere deshalb in die Kinderbibel aufgenommen, da Schmid Jesu erstes Wunder speziell hervorheben will: „Diess war Sein erstes Wunder, so Er öffentlich gewirkt hat“ (ebd., 116). Danach folgen diverse weitere Wundertaten, wobei vor allem wiederholt betont wird, wie Jesus Kranke heilt: „Es kamen nun Kranke, Blinde und Lahme zu Ihm in den Tempel und Er heilte sie alle“ (ebd., 165). Das Vollbringen von Wundern – hier konkret das Heilen von Kranken – wird so beschrieben, dass es einem vorkommt, als ob dies zur Routinearbeit von Jesu, die er quasi im beruflichen Alltag leistet, geworden sei:

„Jesus hatte, wie gewöhnlich, den ganzen Tag in einem Gedränge von Menschen zugebracht. Uermüdet hatte Er gelehrt, und die Kranken gesund gemacht. Nun war es Abend [...]“ (ebd., 151)

Der Wunderglaube des Katholizismus wird in den Luzerner Kinderbibeln einerseits dadurch gestärkt, dass Wunder wie selbstverständlich erzählt werden. Dazu wirken andererseits nicht nur Gott und Jesus wundersam, sondern es werden auch Geschichten ausgewählt, in welchen Propheten, Jünger oder Apostel Wunder vollbringen. So heilen z.B. Jesu Jünger einen Lahmen und die Apostel können Tote lebendig machen:

„Der Herr gab ihnen [den Aposteln; Anm. d. Verf.] viele himmlische Kräfte, dass sie in Seinem Namen grosse Wunder wirkten. Sie machten viele Kranke gesund, ja sogar auch Todte lebendig. Wenn man Kranke mit Betten auf die Gassen setzte, und die Schatten eines vorübergehenden Apostels auf so einen Leidenden fiel, so ward er gesund.“ (ebd., 187)

Bei so vielen Wundern, die im Unterschied zu den Kinderbibeln aus protestantischen Kantonen auch im Laufe der Zeit zahlenmäßig nicht abnehmen, geht allerdings das Staunen über die einzelnen Wunder verloren. Sie sind so selbstverständlich, dass sie nicht in Frage gestellt werden können. Dahinter steckt eine gewisse Absicht der Indoktrination, die Kinder zum unbedingten Glauben anzuhalten und gegen jeden Zweifel immun zu machen.

2.2 Implementation von ‚wissenschaftlichem‘ Wissen

Passend zu dieser Feststellung spielen alle ‚wissenschaftlichen‘ Erklärungen und Zusätze in den untersuchten katholischen Kinderbibeln nur eine marginale Rolle und auch dem Verstand wird keine zentrale Bedeutung beigemessen. Schließlich ist ja nicht der Mensch, sondern Gott ‚höchstweise‘: „Er [Gott; Anm. d. Verf.] ist höchstweise. Das geringste Blümlein ist schon so kunstvoll eingerichtet, dass es kein menschlicher Verstand ganz begreifen kann“ (Schmid 1837, 6). Was das Lernen von anderen als religiösen oder moralischen Inhalten angeht, ist davon bis 1849 praktisch nichts zu finden. Ganz sporadisch gibt es Hinweise auf Geografie. So erfahren die Kinder bei-

spielsweise, dass die Arche „auf einem Gebirge in Armenien“ (ebd., 17) stehen blieb, dass „zu Nazareth, einem geringen Städtlein in Galiläa [...] still eine Jungfrau“ (ebd., 89) lebte und nach der Erzählung von Sodom und Gomorrha heißt es:

„Bis auf den heutigen Tag ist jene ganze Gegend ein See – salzherb, und voll Schwefel – zum Wahrzeichen vom Fluch des Himmels, den unmenschliche Verbrechen über sie herabrufen.“ (Schmid 1823, 23)

In Schmid's Kinderbibel von 1837 wird das Salzmeer etwas präziser als „todte[s] Meer“ (Schmid 1837, 34) beschrieben. Dazu gibt es eine Art ‚naturwissenschaftliche‘ Erklärung, wie Lots Weib zur Salzsäule wurde, obwohl unklar bleibt, wie das Feuer eine Salzsäule formen konnte:

„Die ganze schöne Landschaft wurde in einen See voll Schwefel und Salz verwandelt. Bis auf den heutigen Tag heisst er das Salzmeer. Was man nur hineintaucht, wird mit Salz überzogen. Lot's Weib die zurück blieb und umher sah, hatte ein ähnliches Schicksal. Sie wurde vom Feuer ergriffen, in eine Salzsäule verstatet, und blieb lange so stehen – als ein trauriges Denkmal des bestraften Ungehorsams. Der Salzsee aber, der auch das todte Meer genannt wird, ist noch immer ein schreckliches Wahrzeichen von dem Fluche des Himmels, den unmenschlichen Verbrechen über sich herabrufen.“ (ebd., 34)

Solche ‚logischen‘ Erklärungen bleiben allerdings die Ausnahme – ganz im Gegensatz zu geografischen und historischen Präzisierungen, wofür es ab 1849 ein eigenes Zusatzkapitel mit dem Titel ‚Kurze Beschreibung von Palästina‘ gibt (vgl. Schmid 1849, 223ff.). Auf zwölf Seiten wird ein Abriss über Geschichte und Geografie gegeben, wobei auch ‚Sitten und Gewohnheiten‘ und ‚Masse, Gewichte und Geldsorten‘ kurz angesprochen werden. Der Verfasser dieses Zusatzkapitels, welcher sicher nicht Schmid war, bemüht sich, den Kindern einen Vergleich mit der Schweiz zu ermöglichen, wenn er bspw. schreibt: „Dieses merkwürdige Land [Palästina] ist kaum halb so gross als die Schweiz“ (ebd., 223; Anm. d. Verf.). Im Kapitel über die Masse vergleicht er die biblischen Angaben mit „Schweizerfuss“, „Schweizerpfund“ und dem in der Schweiz damals verwendeten „Batzen“ (ebd. 1849, 223). Im Lehrplan wird zwar nicht vermerkt, wie mit dem neuen Kapitel umzugehen sei, jedoch wird zu den geografischen Nachweisen auf der Karte Stellung genommen: „Ueberall, wo es nöthig ist, werden geographische Nachweisungen an der Karte Palästina's gegeben“ (o.A. 1853, 7). Die Wortwahl „wo es nöthig ist“ (ebd., 7) weist darauf hin, dass den geografischen Erklärungen kein großer Stellenwert eingeräumt wird. Offenbar hängt dies auch mit dem zugrunde liegenden Bild des Kindes zusammen, welches im Lehrplan ziemlich unmissverständlich ausformuliert wird:

„Der Unterricht in diesen Fächern [gemeint ist auch der Religionsunterricht; Anm. d. Verf.] der Gemeindeschule muss sich nach der Natur der zu Unterrichtenden gestalten. Die Lernenden sind Kinder, welche weder die Fähigkeit noch das Bedürfniss haben, dasjenige, womit sie sich beschäftigen, von dem Standpunkte des gereiften Verstandes [...] zu betrachten und zu behandeln.“ (ebd., 4)

Trotz des neuen Kapitels zur Geschichte und Geografie Palästinas hat sich das Bild vom Kind, welchem nur eine bedingte Verstandesleistung zugetraut wird, kaum verändert. Es scheint so, als seien die Herausgeber der Kinderbibeln von 1849/1850 zwar inhaltlich dem allgemein feststellbaren Trend zu weniger Moralisierung, zu mehr Konzentration auf den Inhalt der biblischen Geschichten und zur damit verbundenen Ergänzung mit historischen und geographischen Zusätzen gefolgt. Ihre Grundhaltung gegenüber den kindlichen Fähigkeiten, Interessen und Zweifeln haben die Herausgeber jedoch nicht geändert.

2.3 Sprache und didaktischer Aufbau

Bei Sprache und Geschichtenauswahl scheinen in Schmidts katholischen Kinderbibeln ästhetische und pädagogische Kriterien höher gewichtet als theologische oder historische. Da Schmid auch Jugendschriftsteller ist, fragt er sich offenbar, was die Zuhörer- und Leserschaft berühren und fesseln kann. Die Bibel dient ihm dabei als Quelle von schönen Erzählungen, welche er mit moralischen Kommentaren spickt. Beim näheren Betrachten wird aber klar, dass Schmid zwar einerseits auf die Erzählsituation und die unmittelbare Emotion, die sich beim Hören (oder Lesen) der Biblischen Geschichten einstellen soll, setzt, allerdings insbesondere auf die Verständlichkeit der Geschichten achtet. Das einfache Wort, so wie es auch in der mündlichen Erzählung vorkommt, hat Schmid immer mehr fasziniert als gelehrte Wendungen, die dem Kind fern sind. Mittels Worterklärungen, Klammerbemerkungen, erklärenden Textzusätzen, Deutungen und dem Versuch, die biblischen Erzählungen möglichst auch inhaltlich der kindlichen Lebenswelt anzunähern, gelingt es Schmid, seine biblischen Geschichten so zu gestalten, dass Kinder diese auch wirklich verstehen können. Die Anpassung der Sprache hat nicht zuletzt den didaktischen Zweck, die Kinder direkter zu erreichen, ihnen die zu lernenden Inhalte unmittelbarer verständlich zu machen und somit eben auch weniger den Verstand anzuregen als vielmehr das menschliche Herz zu berühren. Zur Vereinfachung der Sprache in der Kinderbibel gehört deshalb auch eine klare erzählerische Kontrastierung, was das Verhalten von guten, vorbildhaften Personen und deren bösen Gegenspielern betrifft. Viele Geschichten sind so aufgebaut, dass sich die Moral allein schon durch die Polarisierung von Gut und Böse, welche durch die beschriebenen Personen ver-

körpert werden, herauslesen lässt. Obwohl die Kinderbibeln um 1850 weniger explizit moralisieren, sind sie dennoch weit davon entfernt, dem Verstand des Kindes allzu viel zuzutrauen. Dies zeigt sich gerade im oben beschriebenen Umgang mit dem Wundersamen, der sich zwischen der Kinderbibel von 1823 und derjenigen von 1849/1850 praktisch nicht ändert. Auffällig ist auch die andere Haltung gegenüber der Beschreibung von Gewalt in den biblischen Geschichten. In den katholischen Kinderbibeln ist Gewalt einerseits Stilmittel, um die Geschichten zu emotionalisieren oder mit Polarisierungen zu arbeiten, indem auf eine besonders ungerechte Handlung auch eine gerechte Strafe folgt, welche die negativen Gefühle auflöst und das Vertrauen in Gottes Gerechtigkeit stärken soll. Andererseits ist sie aber vor allem auch wesentlicher Bestandteil des katholischen Glaubens, in welchem die körperliche Erfahrung des Leidens stärker betont wird. Die Körperlichkeit, das eigene Erfahren und Mitleiden – z.B. im Begehen des Kreuzweges – besitzt im katholischen Glauben einen höheren Stellenwert als bei den Protestanten. In den protestantischen Kinderbibeln äußert sich diese andere Haltung z.B. darin, dass bei der Beschreibung von Jesus am Kreuz eher die Erlösung als das Leid oder der körperliche Schmerz im Zentrum stehen.

Was die Interpretation der Geschichten angeht, wird dem Kind relativ wenig Freiheit eingeräumt. Das zeigt sich auch in Schmidts dominanter Idee des Vorsehungsgottes, der alles zum Besten lenkt. So schön diese Vorstellung für Kinder auch sein kann, so impliziert sie doch ein Bild des Kindes, das relativ passiv und schicksalsergeben ist. Letztlich soll eben nicht gedacht, sondern an Gottes richtige Vorsehung geglaubt werden.

Die Luzerner Kinderbibeln setzen also einerseits auf die Erzählsituation und die unmittelbare Emotion, die sich beim Hören (oder Lesen) der Biblischen Geschichten einstellen soll, und lassen andererseits durch die enge Führung der Kinder, was die Erklärung und Deutung der Erzählungen angeht, keinen Raum für individuelle Interpretation. Letztlich gilt das vom Autor ‚gesprochene‘ Wort, was von einem Bild des Kindes zeugt, welches deutlich weniger kritisch und eigenständig als in protestantischen Kinderbibeln gezeichnet wird.

3. Fazit

Vergleicht man die historischen Kinderbibeln der Kantone Zürich und Luzern (1800 – 1850) miteinander, fällt auf, dass die jeweiligen Inhalte, also das Wissen für das Kind und auch die impliziten Kindbilder relativ stark voneinander abweichen. Im vorliegenden Beitrag liegt ein Fokus auf der Frage, ob dem Kind Zweifel zugetraut oder zugemutet werden und inwiefern sich dies in den Kinderbibeln manifestiert: Zürcher Kinderbibeln offenbaren eine zu-

nehmende Sensibilität für den möglichen Zweifel der Kinder, welchen Verstand und eigene Urteilskraft nach individueller Auseinandersetzung mit den biblischen Geschichten zugetraut werden. Dies äußert sich in weniger expliziter Moralisierung und in ‚logischen‘ Erklärungen für unerklärliche Begebenheiten. Wundererzählungen nehmen im Laufe der Zeit ab und metaphorische Deutungen (z.B. für Engel) werden zugelassen. Ganz anders ist dies in Luzerner Kinderbibeln, die allesamt von Wundern, Engeln oder anderen kaum zu glaubenden Taten berichten und dem Zweifel keinen Platz lassen. Weder finden sich Rechtfertigungen von unlogischen Stellen, noch zeigt sich ein zurückhaltender Umgang mit Wundersamem oder Widersprüchlichem. Vielmehr werden genau die Geschichten, die solch Staunenswertes enthalten, erzählt, um die Kinder glauben zu lassen. Dieser Glaube wiederum beruht auf einer Form der Ergriffenheit, welche den ganzen Menschen emotional erfasst und den Glauben erfahrbar macht.

Auch in der Sprache und dem didaktischen Aufbau unterscheiden sich die Kinderbibeln der beiden Konfessionen. Während bei protestantischen Kinderbibeln ein Fokus auf das geschriebene Wort festgestellt werden kann, ist bei katholischen Kinderbibeln eher die Konzentration auf das gesprochene Wort auffällig. Obschon Kinderbibeln natürlich eine verschriftlichte Form des Wortes sind, zeigt sich, dass katholische Kinderbibeln dem gesprochenen Wort insofern mehr Bedeutung beimessen, als dass einerseits diejenigen biblischen Geschichten ausgewählt werden, welche sich auch gut erzählen lassen, und andererseits die Bibelsprache so verändert wird, dass die Erzählungen von den zuhörenden (oder auch lesenden) Kindern unmittelbar verstanden werden können. Genau diese Unmittelbarkeit des Verständnisses wird in den Luzerner Kinderbibeln durch Emotionalisierungen, Vereinfachungen und explizite moralische Deutungen erreicht.

Worauf laufen diese unterschiedlichen didaktischen Konstruktionen der Kinderbibeln nun hinaus? Wenn im katholischen Luzern nicht gelesen und interpretiert, sondern zugehört und verstanden, wenn nicht gedacht, sondern gefühlt, und wenn nicht gezweifelt, sondern geglaubt werden soll, dann muss auch das Erziehungsziel ein anderes sein. Während sich in den protestantischen Kinderbibeln immer mehr eine Erziehung zum zukünftigen Bürger abzeichnet, steht in den katholischen Kinderbibeln das spätere Gemeindemitglied der katholischen Kirche im Zentrum. Dies äußert sich zum einen im Vertrauen auf die kindlichen Verstandesfähigkeiten, was in den Zürcher Kinderbibeln darin zum Ausdruck kommt, dass den Kindern ein Umgang mit einem bibelnahen Text und die eigene Deutung der impliziten Moral der biblischen Geschichten zugetraut wird. Im Vergleich dazu wird dem Kind in Luzerner Kinderbibeln durch die enge Führung wenig Interpretationsraum

gelassen. Zum anderen zeigt sich in den protestantischen Kinderbibeln, dass eher das Individuum angesprochen wird, indem bspw. entsprechend dem Prinzip der ‚sola scriptura‘ davon ausgegangen wird, dass jeder durch eigene Bibellektüre einen Zugang zu Gott findet. In den katholischen Kinderbibeln ist dagegen die Institution Kirche wichtiger als das Individuum, welches eher als Teil eines größeren Ganzen der katholischen Glaubensgemeinschaft gesehen wird. Plakativ formuliert liegt den untersuchten Kinderbibeln ein Bild vom Kind zugrunde, das im protestantischen Zürich liest und zweifelt, während es in Luzern zuhört und glaubt.

4. Quellen und Literatur

4.1 Quellen

Dändliker, Eduard (1839): Anleitung zur Behandlung der biblischen Geschichte in der Volksschule, mit Rücksicht auf das in die Zürcher Schulen eingeführte Lehrbuch, auf besondere Veranlassung von Seite des hohen Erziehungsrathes, bearbeitet und auf dessen Genehmigung herausgegeben von Ed. Dändliker. Erster Theil. Zürich.

Hübner, Johann (um 1800): Zweymal zwey und fünfzig auserlesene Biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente: der Jugend zum Besten abgefasst. Zürich.

Locher, Dietrich (1802): Biblische Geschichten zum Gebrauche der Landschulen. Zürich.

o.A. (1835): Biblische Erzählungen aus dem alten und neuen Testamente für die Volksschulen des Kantons Zürich. Mit Genehmigung des Regierungsraths. Zürich.

o.A. (1853): Beleuchtung des Lehrplanes für die Gemeindeschulen [des Kantons Luzern]. o.O.

Schmid, Christoph von (1823): Biblische Geschichte für Kinder. Ein Auszug aus dem grössern Werke des H. Chr. Schmid. Zwei Theile, wovon der erste das alte, der zweite das neue Testament in sich fasst. Mit 40 bildlichen Darstellungen vermehrte Ausgabe. Luzern.

Schmid, Christoph von (1837): Biblische Geschichte für Kinder, zum planmässigen Unterrichte für deutsche Schulen. Erster Theil. Die Geschichte des alten Testaments. Zwei Bändchen. Luzern.

Schmid, Christoph von (1840): Biblische Geschichte für Kinder, zum planmässigen Unterricht in sämtlichen deutschen Schulen. Zweiter Theil. Die Geschichte des neuen Testaments. Zwei Bändchen. Neueste Ausgabe. Luzern.

Schmid, Christoph von (1845): Biblische Geschichte für Kinder. Mit Lehren und Erläuterungen, Liedern und Fragen. Ein Auszug aus dem grössern Werke des Herrn Christoph Schmid. Erster Theil. Die Geschichte des alten Testaments. Auf Verordnung des Erziehungsrathes des Kantons Luzern. Luzern.

Schmid, Christoph von (1849): Die Biblische Geschichte für Gemeindeschulen. Das alte Testament. Ein Auszug aus dem grössern Werke des Herrn Christoph Schmid. Auf Anordnung des Erziehungsrathes gedruckt. Luzern.

Schmid, Christoph von (1850): Die Biblische Geschichte für Gemeindeschulen. Das neue Testament. Ein Auszug aus dem grössern Werke des Herrn Christoph Schmid. Auf Anordnung des Erziehungsrathes gedruckt. Luzern.

Schulthess, Johannes (1813): Über die Natur und Beschaffenheit einer Kinder- und Volksbibel. Zur Ankündigung und Rechtfertigung seines eigenen Unternehmens. Zürich.

Schulthess, Johannes (1814): Kinder-Bibel. Erster Band. Die Heilige Geschichte des Alten Testaments, in 140 Erzählungen nach ihrem allgemein verständlichen, für das Christenvolk unserer Zeit erbaulichen Inhalt, ausführlich vorgetragen und mit vielfachen Nutzenanwendungen, Kernsprüchen und Liederversen begleitet. Zürich.

4.2 Literatur

Naas, Marcel (2012): Didaktische Konstruktion des Kindes in Schweizer Kinderbibeln: Zürich, Bern, Luzern (1800 – 1850). Göttingen.

Reents, Christine (1984): Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien zum Besten abgefasst. Göttingen.

Messen ist Wissen. Die Verwendung von Maßen und Gewichten im Primarschulunterricht im 19. Jahrhundert in der Schweiz

Messen ist Wissen. Dieser Ausspruch ist im Zusammenhang mit technischen oder physikalischen Vermessungen oft zu lesen. Manchmal soll dieser Spruch bloß daran erinnern, Genauigkeit und Gründlichkeit der Vermessungen nicht zu vernachlässigen, denn in vielen Bereichen der modernen Naturwissenschaften und Technik sind diese unbedingt notwendig. Meist aber steckt hinter diesem Ausspruch mehr als eine simple Ermahnung. Er ist absolut wörtlich zu verstehen: Die Welt, wie sie wirklich ist, erschließt sich nur denjenigen, die sie gründlich und bis ins kleinste Detail vermessen. Dieses grundsätzliche und unerschütterliche Vertrauen in Zahlen und Messresultate ist heutzutage aber nicht mehr nur in den Naturwissenschaften und der Technik zu finden (vgl. Porter 1995; Porter 2012). Längst haben sich auch Teile der Geistes- und Sozialwissenschaften diesem Paradigma unterworfen, insbesondere auch die Erziehungswissenschaft.

Der vorliegende Beitrag soll aber keine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Bestreben zur Vermessung der Schule und der vielfach daran geäußerten Kritik sein. Vielmehr ist er eine historische Betrachtung des Messens in der Schule respektive eines bestimmten Teils davon, nämlich der Verwendung von Maß- und Gewichtseinheiten. Konkret wird der Frage nachgegangen, wie der Umgang mit Maßen und Gewichten im 19. Jahrhundert in Schweizer Volksschulen zu einem Wissensbestand für Schülerinnen und Schüler geworden ist, wie dieses Schulwissen im Curriculum verankert und wie es an sich verändernde Umweltbedingungen angepasst wurde – oder auch nicht. Um diese Fragen zu beantworten, wird das 19. Jahrhundert in drei Phasen unterteilt, die gleichzeitig drei der fünf Abschnitte dieses Beitrags ausmachen. In einer ersten Phase wurde das Messen als solches in den Volksschulen überhaupt erst als ein Teil der Allgemeinbildung entdeckt und es wurde festgelegt, was unter

Schulwissen im Zusammenhang mit Messen zu verstehen sei (2).¹ In einer zweiten Phase verfestigte sich dieses Schulwissen in den Curricula der Schweizer Primarschulen (3) und in einer dritten Phase wurde es schließlich an die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen angepasst (4).² Diese Einteilung mag teilweise etwas schematisch erscheinen und sie kann – wie immer, wenn es sich um die Schweiz handelt – den Eigenheiten der einzelnen Kantone und ihrer Schulsysteme nicht gerecht werden. Sie dient hier dazu, ein ‚bigger picture‘ darzustellen, welches sich nach der Durchsicht von mehr als 100 Rechenbüchern des 19. Jahrhunderts aus der ganzen Schweiz abzeichnet.³ Eingeraht werden diese drei Abschnitte von einer Einleitung und einem Fazit, in welchen grundlegende Überlegungen zum Messen als Tätigkeit zur Gewinnung von Informationen und zur Herstellung von Ordnung (1) und zum Messen als Schulwissen angestellt werden (5).

1. Einleitung

Messen ist für viele Menschen eine alltägliche Tätigkeit. Wir messen Zeit, unsere Körpertemperatur, das Gewicht von Lebensmitteln, die Größe von Räumen usw. Und sollte die Wissenschaft jemandes Alltag sein, dann wird er oder sie noch viel mehr messen: das Alter von Fossilien, die Temperatur des Weltalls, die Strahlenmenge in Fisch aus Japan, die Intelligenz von Affen, der Lernerfolg von Menschenkindern. In beiden Fällen ließe sich die Aufzählung beinahe beliebig fortsetzen. Dabei ist das Messen keine Erfindung des modernen Menschen. Seit jeher war es der Zweck des Messens gewesen, Dinge zu untersuchen, zu beschreiben und Ordnung zu schaffen. Um Messen zu können, brauchte es immer auch Maße (vgl. z.B. Wittgenstein 1995). Der Zürcher Hans Heinrich Schinz (1727 – 1792) formulierte dies 1766 so: „Ein Maas ist eine angenommene Größe, in der Absicht andere gegebene aber unbekannte Größen darnach zu bestimmen“ (Schinz 1766, 178). Der Gebrauch von Maßen zum Zweck des Messens und Vergleichens hatte schon immer das Ziel, das Zusammenleben der Menschen respektive den Austausch von Waren

¹ Der Begriff Volksschule bezeichnet in der Schweiz den für alle Kinder obligatorischen Teil des Schulsystems (von der 1. bis zur 9. Klasse). Oft wird in der Schweiz die Volksschule mit der Primarschule gleichgesetzt, obwohl zu Ersterer auch die Sekundarschule gehört (vgl. Grunder 2012; Marcacci & Grunder 2012).

² Es ist schwierig, diese Phasen bestimmten Zeitabschnitten zuzuordnen. Eine Möglichkeit ist: 1. Phase: 1800er- bis 1840er-Jahre; 2. Phase: 1840er- bis 1860er/70er-Jahre.; 3. Phase: ab 1860er/70er-Jahre. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass insbesondere der Übergang von der ersten zur zweiten Phase in einigen Kantonen deutlich früher stattfand, in anderen deutlich später.

³ Diese mehr als 100 Rechenbücher bilden einen Teil des Quellenkorpus meiner Dissertation (vgl. Boser 2013).

und Wissen zu regeln. Doch neben dieser pragmatischen Funktion der Maße als Mittel zum Zweck des Messens haben Maße und Gewichte noch eine weitere wichtige Funktion: Sie zeigen Macht- und Herrschaftsverhältnisse an (vgl. Witthöft 1988; Linklater 2003). In der deutschen Sprache wird dies durch den Begriff der Maßgeblichkeit zum Ausdruck gebracht. Jemand, der bestimmen kann, wonach andere zu messen haben, ist maßgeblich im wahrsten Sinne des Wortes. In der Geschichte Europas haben viele Herrscher ihren Herrschaftsansprüchen dadurch Geltung verschafft, dass sie ihren Untertanen vorschrieben, mit welchem Maß zu messen sei. Der ‚pied du roi‘ der absolutistischen Herrscher Frankreichs ist nur ein, besonders beredtes Beispiel dieser symbolischen Funktion von Maßen und damit auch des Messens (vgl. Prieur 1790; Hunt 1989).

Die Tatsache, dass Maße und Gewichte in Europa lange Zeit auch dazu dienten, Lebens- und Herrschaftsräume zu strukturieren, führte dazu, dass in der frühen Neuzeit eine Unzahl an Maßen und Gewichten in Gebrauch kamen. Jede Herrschaft, jeder Marktort und jedes Tal hatten ihre ganz eigenen Maß- und Gewichtseinheiten und nur ganz wenige Spezialisten, etwa die Apotheker, verwendeten einheitliche Maße. Messen war daher in der Frühen Neuzeit vorrangig eine lokale Angelegenheit.

Bereits im Verlaufe des 18. Jahrhunderts wurde die Heterogenität der Maße und Gewichte stark bemängelt. Es waren vor allem aufgeklärte Wissenschaftler, interessierte Laien und Staatsbeamte in ganz Europa, die zunehmend darauf hinwiesen, dass eine Vereinheitlichung des Messwesens allseits von Vorteil wäre. Es war die Französische Revolution, die erstmals in Europa die Bedingungen schuf, um ein neues einheitliches Maßsystem herzustellen und einzuführen (vgl. Boser 2010). Das Ende der Monarchie führte dazu, dass der ‚pied du roi‘ – eines der am weitesten verbreiteten Symbole der königlichen Macht – abgeschafft wurde. Um dieses alte Maß zu ersetzen, entwickelte eine Gruppe von Wissenschaftlern aus Frankreich und anderen europäischen Staaten ein neues System von Maßen und Gewichten, dessen zentrales Element ein universelles, vom Erdumfang abgeleitetes Maß war: der Meter (vgl. Bigourdan 1901; Favre 1931; Champagne 1979; Alder 2002). Einer der Wissenschaftler war der Gesandte der Helvetischen Republik, der gebürtige Hamburger Johann Georg Tralles (1763 – 1822). Er brachte, nachdem das Metrische System 1799 in Paris offiziell festgelegt worden war, ein Metermaß mit nach Bern, wo er lebte und lehrte. Auf der Grundlage des Meters entwickelte er ein Maßsystem für die Helvetische Republik, welches 1801 gesetzlich festgelegt wurde (vgl. Boser 2010). Die Helvetische Republik war jedoch ein höchst instabiles Gebilde. Dieser erste schweizerische Einheitsstaat, der 1798 von Napoleon errichtet worden war, konnte sich in den unruhigen Zeiten um die Jahrhundertwende nicht richtig etablieren und wurde bereits 1803, nachdem

mehrere Staatsstreiche stattgefunden hatten, von eben diesem Napoleon wieder aufgelöst (vgl. Böhning 1998; Fankhauser 2011). „Gescheitert ist die Helvetik schließlich auch am Unvermögen, die für die Implementierung der radikalen Reformen notwendige Stabilität und Ressourcenbasis bereitzustellen“ (Holenstein 2014, 357). Ersetzt wurde die Republik durch einen Staatenbund nach dem Vorbild der alten Eidgenossenschaft, dessen verfassungsrechtliche Grundlage die sogenannte Mediationsakte war (vgl. Fankhauser 2009).

Messen hatte im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert die Funktion, sich bei Tausch und Handel zu versichern, nicht übervorteilt zu werden und sich zu vergewissern, genügend Heu für den Winter vorrätig zu haben. Viele Menschen lernten in alltäglichen Kontexten zu messen, d.h. auf dem Markt oder im Stall. In vielen Schulen wurden die Kinder im Rahmen des Rechenunterrichts mit dem Gebrauch von Maßen und Gewichten vertraut gemacht. Auswertungen der 1799 vom helvetischen Minister der Wissenschaften und Künste Philipp Albert Stapfer (1766 – 1840) initiierten Schulumfrage zeigen, dass bereits zu dieser Zeit in der Schweiz zwischen 30% und 60% der Volksschulen Mathematikunterricht anboten (vgl. Pfäffli-Ruggli 2007; Schmidt 2009). Wirft man einen Blick in die Rechenbücher, die in diesen Schulen verwendet wurden, z.B. in das Berner Buch ‚Arithmetica Fundamentalis‘ aus dem Jahr 1790, dann sieht man, dass das Messen durchaus ein Thema des Rechenunterrichts war (vgl. Küentzi 1790). Das Messen war aber noch nicht Teil der in den Volksschulen vermittelten allgemeinen Bildung, nicht zuletzt, weil ein solches Konzept in der frühen Neuzeit noch kaum bekannt war. Wenn die Menschen kompliziertere Vermessungen anstellen mussten, dann wurde bspw. ein Feldmesser oder der Dorflehrer beigezogen. Noch 1838/39 beschrieb der Berner Schriftsteller Jeremias Gotthelf (1797 – 1854) dies so:

„Er [der Dorflehrer; Anm. d. Verf.] galt für einen b’sunderbar e G’schickte, denn er konnte den Bauern das Heu messen.“ (Gotthelf 1838/39, 55)

2. Festlegung des Schulwissens – Schulwissen und Alltag

Während die meisten Reformprojekte, die in der Zeit der Helvetik angestoßen worden waren, nach dem Ende der Helvetischen Republik nicht weiterverfolgt wurden, blieben die Schulreformen auf der Agenda der kantonalen Regierungen.⁴ Selbst im ansonsten sehr konservativen Kanton Bern war dies so. „Das Bewusstsein für die Dringlichkeit von Schulreformen schien von der helvetischen in die Mediationsverwaltung Berns übergegangen zu sein“

⁴ Das Volksschulwesen war in der Schweiz immer kantonal geregelt. Die Helvetik bildet bis heute die einzige Ausnahme davon.

(Montandon 2011, 71). Mit Blick auf Zürich lässt sich feststellen, dass die Jahre zwischen 1803 und 1830 „eine Zeit der grundlegenden gesellschaftlichen Innovation“ (Bloch 1999, 127) waren. Diese Innovationsfreudigkeit manifestierte sich auch im Ausbau des Schulwesens.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden in der Schweiz vermehrt Schulordnungen verfasst, welche das Rechnen zu einem integralen Bestandteil des Curriculums der Volksschulen zählten. Zum Rechnen gehörte auch der Umgang mit Maßen und Gewichten. Eine Instruktion für die Lehrerbildungsanstalten des Kantons Bern legte fest, der Rechenunterricht in den Volksschulen sei auf „das unentbehrliche Bedürfnis des Landmanns“ (Kirchen-Rath 1807, 3) auszurichten und sein Ziel sei dann erreicht, wenn sich „in jedem Dorfe einer oder einige finden, welche ein Stück Landes oder einen Heu-Stock auszumessen verstehen“ (ebd., 3). In vielen Kantonen sollten die Fertigkeiten im Messen im Rahmen des Rechenunterrichts erlernt und geübt werden. Aber auch im Geometrie- und im Zeichenunterricht sollten die Kinder messen lernen.⁵ In einem Schulgesetz des Kantons Waadt aus dem Jahre 1834 wurde das Landvermessen sogar als eigenes Schulfach erwähnt, allerdings nur für die Knaben (Loi du 23. Janvier 1834).

Der kaum nachlassende Reformeifer im Bildungswesen zu Beginn des 19. Jahrhunderts lässt sich auch daran ablesen, dass in dieser Zeit eine große Zahl neuer Schulbücher entstand, insbesondere für den Rechenunterricht. Diese Rechenbücher sind für die Fragestellungen des vorliegenden Beitrags besonders interessant. In einer Zeit, in welcher Lehrpläne noch kaum vorhanden waren und Schulgesetze nur sehr knappe Angaben über den zu behandelnden Schulstoff enthielten, waren es die Schulbücher, in welchen das zu unterrichtende Schulwissen festgehalten war. Anhand von Schulbüchern lässt sich demnach auch untersuchen, wie das Messen zu einem Teil der allgemeinen Bildung wurde und wie es als Schulwissen in den Primarschulen vermittelt werden sollte.

Ein Buch, das in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts weite Verbreitung fand, erschien im Jahr 1803 in zwei Bänden in Zürich. Es trug den Titel ‚Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse‘ und war von Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) herausgegeben worden (vgl. Pestalozzi 1803a). Bereits 1801 hatte Pestalozzi in seinem Buch ‚Wie Gertrud ihre Kinder‘ lehrte darauf hingewiesen, wie wichtig es sei, dass die Kinder das Messen erlernten, denn das Wissen vom Messen und das Wissen vom Rechnen seien miteinander verflochten (vgl. Pestalozzi 1801; Pestalozzi 1803b). Pestalozzi war der

⁵ Das Messen wurde auch im Zusammenhang mit dem linearen oder technischen Zeichnen geübt. Dieses Fach wurde allerdings längst nicht in allen Schulen respektive oft erst in der Sekundarschule unterrichtet. Es wurde also nur ein Teil der Kinder in diesem Fach unterrichtet (vgl. Boser 2013).

Ansicht, dass die Kinder das Messen nicht anhand des Umgangs mit Maßen und Gewichten, sondern anhand von Betrachtungen von Linien und Quadraten erlernen sollten. Messen als Schulwissen war für Pestalozzi etwas, das zunächst theoretisch erlernt werden sollte. Hätten die Kinder erst einmal grundsätzlich verstanden, wie man etwas vermisst, dann würden sie den praktischen Umgang mit Maßen und Gewichten im Alltag rasch und ohne weitere Anleitung erlernen, so die Meinung Pestalozzis. Dementsprechend sah auch sein Rechenbuch aus. In ihm finden sich bloß ‚nackte‘ Rechenaufgaben, wie das damals hieß. Maß- oder Gewichtsangaben oder konkrete Aufgaben, etwas zu vermessen, finden sich darin nicht. Und obwohl sich Pestalozzi seiner Methode wegen rasch einen Namen in ganz Europa machte, blieb die Kritik an dieser Form der Wissensvermittlung nicht aus (vgl. Tröhler 2002; Osterwalder 2008). Ein ehemaliger Lehrer an Pestalozzis Anstalten in Burgdorf und Yverdon, Joseph Schmid (1785 – 1851), beklagte sich darüber, die Kinder „könnten nicht Rechnen, was im häuslichen Kreise vorkommt“ (Schmid 1810, III). Um diesen Mangel zu beheben, publizierte Schmid 1810 ein eigenes Rechenbuch, in welchem Maß- und Gewichtseinheiten respektive deren Gebrauch eine zentrale Rolle spielten (vgl. ebd., III). Schmid war nicht der Einzige, der Pestalozzis Rechenbücher als unzulänglich erachtete, weil sie dem Messen nicht genügend Rechnung trugen. Schon bald nach dem Erscheinen der ‚Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse‘ wurden Rechenbücher publiziert, die laut der Aussage ihrer jeweiligen Autoren als Ergänzung zur Pestalozzischen Methode zu verstehen waren. Allen diesen Büchern ist gemeinsam, dass sie eine große Anzahl von Rechenbeispielen beinhalteten, die mit den jeweils ortsüblichen Maß- und Gewichtseinheiten operierten. Ein Buch, die sogenannten ‚Exempeltafeln‘ (1808), wurde von seinem Herausgeber, dem Zürcher Johannes Schulthess (1763 – 1836), mit folgendem Begleittext versehen:

„Es war den Herausgebern für ein Mahl nicht möglich, eine so unendliche Mannigfaltigkeit von Gewichten, Maßen, Geldsorten hineinzubringen, als erforderlich wäre, um alle Wünsche zusammen genommen gänzlich zu befriedigen, die jeder Ort der Schweiz nach seinem Fuße haben mag. Allein, da diese Tafeln Fertigkeit und Gewandtheit im Zifferrechnen überhaupt zu ihrem eigentlichen Zweck haben, und dieser Zweck eben so gut oder vielleicht besser erreicht wird, wenn schon ein kleiner Theil der Aufgaben nach dem gewohnten und bekannten Fuße jedes gegebenen Ortes gestellt ist, so glauben wir dadurch die Brauchbarkeit des Werkes nicht verlorben. Indessen anerbietthen wir uns, für besondere Gegenden oder Kantone auf Verlangen eine dem speciellen Bedürfnisse angemessene Zugebe unter den billigen Bedingungen in derselben Form zu liefern, wenn ein in der Rechenkunst wohl erfahrener Schulmann uns dazu den zweckmässigen Inhalt mitzutheilen die verdankenswerte Gefälligkeit haben wird.“ (Schulthess 1808, o.P.)

In Bern hatte der Kirchen- und Schulrat in der bereits erwähnten Instruktion für die Lehrerbildungsanstalten zwar auch auf Pestalozzis Lehrmittel hingewiesen, aber es war offensichtlich, dass mit diesen dem Wunsch nach Unterricht in Vermessungskunde nicht nachgekommen werden konnte. Auch hier war es ein ehemaliger Mitarbeiter Pestalozzis, Johann Christoph Buss (1776 – 1855), der sich daran machte, ein entsprechendes Lehrmittel bereitzustellen. Buss nahm das bereits vorhandene Buch von Küentzi und ergänzte es um 14 Seiten mit Berechnungen des Volumens von Heustöcken (vgl. Küentzi 1823). Im Jahr 1830 erschien eine Neuauflage eines weiteren Rechenbuchs, dessen Autor ganz offensichtlich ebenfalls darum bemüht gewesen war, dem Wunsch des Kirchen- und Schulrats zu entsprechen.⁶ In der Vorrede zu diesem Buch heißt es:

„Allernächst für euch, liebe Schullehrer! habe ich dieses Buch geschrieben, damit ihr euch aus demselben die nöthigen Kenntnisse und Uebung in der Rechnungs- und Messkunst erwerben könnt, um in vorkommenden Fällen eurer Gemeinde mit Rath und That zu dienen“ (Boschung 1830, III).

Allen diesen Rechenbüchern ist gemeinsam, dass sie sich an den Formen des Messens orientieren, mit welchen die Kinder am ehesten konfrontiert waren. Messen als allgemeines Schulwissen umfasste also v.a. die Kenntnis über den Umgang mit verschiedensten Maßeinheiten, die Umrechnung dieser Maßeinheiten sowie die Flächen- und Volumenabmessung und -berechnung. Dabei wurde auch berücksichtigt, dass die meisten alten Maße und Gewichte nicht zehngeteilt, sondern 12-, 16- oder 24-fach geteilt waren. Das Dezimalsystem lernten die Kinder im Zusammenhang mit den vier Grundrechenarten; für das Messen und Wägen waren das 12er- und das 16er-System wichtiger.

Eine andere Vorstellung davon, was als Schulwissen im Zusammenhang mit dem Messen zu verstehen sei, hatten die beiden Autoren Emanuel Develey (1764 – 1839) aus Lausanne und Peter Witz (1767 – 1840) aus Biel. Wie die meisten bisher besprochenen Autoren orientierten sich auch Develey und Witz bei der Auswahl des Schulwissens an der unmittelbaren Nützlichkeit dieses Wissens. Darüber hinaus, und dies unterschied sie von ihren Kollegen, richteten sie ihr Augenmerk aber auch auf die Zukunft und darauf, was dann für Wissen wichtig sein würde.

Develeys Buch war unter dem Titel *„Arithmétique d'Émile“* bereits im Jahr 1802 in Paris erschienen und für den Einsatz in den Volksschulen des Kantons Waadt gedacht (vgl. Develey 1802). Develey machte deutlich, dass er dem Messen als Teil des Rechenunterrichts eine große Bedeutung zumaß. Gleich im ersten Paragraphen seines Werks schrieb er, „[t]out le mode sait

⁶ Die Erstauflage dieses Buches stammt aus dem Jahr 1818.

mesurer une longueur, compter une somme d'argent, peser une matière quelconque“ (Develey 1802, 2).⁷ Danach beschäftigte er sich ausführlich mit den verschiedenen Maßen und Gewichten, die in der Waadt verwendet wurden. Dabei wies er immer wieder darauf hin, dass diese Maß- und Gewichtseinheiten fehlerhaft seien und wegen ihrer Uneinheitlichkeit eigentlich abgeschafft werden sollten. Darüber hinaus erschien ihm das Duodezimalsystem als zu kompliziert. Schließlich führte Develey in seinem Buch in das metrische System ein, welches er als das Maßsystem der Zukunft ansah. Dabei geriet er regelrecht ins Schwärmen: „Quelle simplicité! quelle uniformité! quelle beauté dans le système que je viens d'exposer“ (ebd., 306).⁸ Ähnlich sah das Rechenbuch des Bieler Pfarrers Witz aus, welches 1808 in Bern erschien. Auch Witz legte zunächst ausführlich den Gebrauch der alten Maß- und Gewichtseinheiten dar. Mehr noch als Develey versuchte Witz, seine Rechenaufgaben mit einem alltäglichen Nutzen für die Kinder zu verknüpfen (vgl. Witz 1808). Übereinstimmend mit Develey war aber auch Witz der Ansicht, dass der Unterrichtsstoff nicht nur auf den gegenwärtigen Nutzen ausgerichtet sein dürfe, sondern auch auf den zukünftigen, weshalb auch er darauf drängte, dass die Kinder den Umgang mit den metrischen Maßen und dem Dezimalsystem erlernten. Dabei ist zu bedenken, dass Biel 1808 zu Frankreich gehörte, was Witzes Urteil über das metrische System beeinflusst haben mag.⁹

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der ersten hier beschriebenen Phase, zu Beginn des 19. Jahrhunderts, in den Rechenbüchern verschiedene Vorschläge gemacht wurden, was als Schulwissen im Zusammenhang mit dem Messen zu gelten habe. Der Vorschlag von Pestalozzi zielte darauf hin, das Messen als etwas Abstraktes zu lehren und zu lernen. Dieser Vorschlag wurde allerdings kaum umgesetzt; er wurde ersetzt durch ein pragmatisches Verständnis des Messens, welches sich an den Alltagsbedürfnissen der Menschen orientierte. Auch der Vorschlag von Witz und Develey, das metrische System im Unterricht zu verwenden, setzte sich nicht durch. Dieses System, so zukunftssträchtig es auch sein mochte, war nicht mit den alltäglichen Erfahrungen der Menschen in Einklang zu bringen. Als Schulwissen für Kinder

⁷ „Jedermann kann eine Länge messen, eine Geldsumme berechnen, eine beliebige Ware abwägen.“ (Übersetzung d. Verf.)

⁸ „Welche Einfachheit! Welche Einheitlichkeit! Welche Schönheit in dem System, das ich dargelegt habe.“ (Übersetzung d. Verf.)

⁹ Interessanterweise spiegelt sich in einem Rechenbuch aus Genf, das bis zum Wiener Kongress ebenfalls zu Frankreich gehörte, eine gegenteilige Haltung wieder. Auch hier hätten offiziell die Metrischen Maße eingeführt werden sollen, und diese sind im Buch auch erwähnt. Eindeutig mehr Aufmerksamkeit wird jedoch den alten Genfer Maßen geschenkt, welche von der Bevölkerung immer noch bevorzugt verwendet wurden (vgl. Lhuillier 1810).

setzte sich in dieser Phase das durch, wovon angenommen wurde, dass es ihnen unmittelbar im täglichen Leben von Nutzen sei, und das war der Gebrauch der alten, mehrheitlich duodezimal geteilten Maße und Gewichte.

3. Verfestigung des Schulwissens – Schulwissen und politischer Wille

Zwar war die schweizweite Vereinheitlichung der Maße und Gewichte in der Helvetik gescheitert. Die Idee der Vereinheitlichung des Messens blieb aber bestehen und wurde im 19. Jahrhundert zunächst in den Kantonen umgesetzt. Einige Kantone wie Bern griffen dabei auf Verordnungen zurück, die bereits vor 1798 Gültigkeit gehabt hatten. Andere Kantone wie die Waadt führten neue Maße und Gewichte ein (vgl. Furrer 1889). An diesen kantonalen Regelungen orientierten sich in der Folge auch die Autoren der Lehrmittel für die Primarschulen. 1838 vereinigten sich elf Schweizer Kantone zu einem Verbund, in welchem einheitliche Maße und Gewichte gelten sollten. Mittels eines Konkordats einigten sie sich auf neue Maße, die zwar auf dem metrischen System basierten, sich von diesem aber in Aufteilung und Benennung der einzelnen Einheiten deutlich unterschieden, so dass sie als ‚schweizerisch‘ zu erkennen waren respektive ihre französische Herkunft nicht mehr offensichtlich war.

Bereits seit dem Beginn der 1830er-Jahre hatten viele Schweizer Kantone neue Schulgesetze erlassen. Infolgedessen wurden öffentliche, auf die Bildung von mündigen Bürgerinnen und Bürgern ausgerichtete Primarschulen errichtet. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden diese Schulgesetze mehrfach erneuert und erweitert. In diesen Gesetzen und den darauf basierenden Verordnungen wurde dem Rechnen und dem Messen eine große Bedeutung beigemessen. Vielerorts wurde gefordert, die Schülerinnen und Schüler hätten den Umgang mit den staatlich anerkannten Maßen zu erlernen. Weiter legten die Gesetze und Verordnungen oftmals fest, dass in den Schulzimmern Lineale, Zirkel und Winkelmaße vorhanden sein mussten, damit die Kinder den Umgang mit denselben erlernen und üben konnten (vgl. Règlement du 2. Aout 1834). Als Folge der Gründung des Schweizerischen Bundesstaates im Jahr 1848 wurde schließlich 1851 das Konkordatssystem der elf Kantone zum gesamtschweizerischen System der Maße und Gewichte erklärt (vgl. Furrer 1889).

Kaum etwas ist so fest in einer Gesellschaft verankert und so schwer zu ändern wie der Gebrauch von Maß- und Gewichtseinheiten. Eugen Weber hat überzeugend dargestellt, wie groß die Widerstände gegen das metrische System in Frankreich waren (vgl. Weber 1976). In den USA sind bis heute alle Versuche gescheitert, dieses System einzuführen (vgl. Bemelmans Marciano 2014), und auch in Großbritannien werden bis heute die althergebrachten Maßeinheiten den metrischen vorgezogen. Es ist daher kaum erstaunlich,

dass die Einführung neuer Maße und Gewichte auch in der Schweiz zuerst einmal auf Ablehnung und Widerstand stieß. Trotzdem wurden sie im Schulunterricht verwendet. Die zweite hier beschriebene Phase der Entwicklung des Schulwissens lässt sich vor allem in einem Punkt von der vorangehenden Phase unterscheiden. Neu war, dass sich das zu unterrichtende Schulwissen nicht mehr vorrangig an dem Wissen orientierte, das für die Bewältigung des Alltags erforderlich war. Nun sollte neuartiges Wissen im Unterricht vermittelt werden, mit dem Ziel, dass dieses längerfristig auch in den Alltag der Menschen Eingang finden würde. Schulwissen sollte also dazu eingesetzt werden, den Alltag zu verändern. Dies lässt sich am Beispiel des französischsprachigen Kantons Waadt exemplarisch zeigen. In diesem Kanton wurde bereits 1822 ein Maßsystem eingeführt, welches auf dem metrischen System basierte, sich in Unterteilung der Maß- und Gewichtseinheiten und deren Benennung aber an den althergebrachten Maßen und Gewichten orientierte.¹⁰ 1823 erschienen gleich zwei Rechenbücher, die sich diesem neuen Maßsystem annahmen (vgl. [La Harpe] 1823; Troyon 1823). Auch alle darauf folgenden Rechenbücher verwendeten die kantonalen Maße und manchmal, in Hinblick auf den Handel mit dem benachbarten Frankreich, auch die metrischen (vgl. bspw. Troyon 1823; Voruz 1837). Damit entsprach das Schulwissen nicht mehr dem Alltagswissen, denn im Alltag verwendeten die Menschen weiterhin v.a. die alten Maße und Gewichte (vgl. STABE B VIII 351c).

Ähnliches lässt sich einige Jahrzehnte später auch in der deutschsprachigen Schweiz feststellen. Als dort 1838 respektive 1851 moderne, d.h. dezimal geteilte und am metrischen System orientierte Maße und Gewichte per Gesetz eingeführt wurden, nahmen die Lehrbuchautoren diese als Schulstoff in ihre Bücher auf. Auch dies geschah mehr oder weniger ungeachtet dessen, wie die Menschen in ihrem Alltag tatsächlich maßen und wogen. Dem Schulwissen wurde auch in diesem Fall eine klare Funktion für die Umsetzung eines politischen Willens beigemessen. Deutlich formuliert findet sich diese Vorstellung in einem Buch des bekannten Zürcher Autors Johann Caspar Hug (1821 – 1884):

„Wo ein neues System dieser GröÙe eingeführt werden soll, da muss insbesondere die Schule zu dessen wirklicher Einführung im Volke mitwirken. Sie wird die neuen gesetzlichen Einheiten auf anschauliche Weise in ihrem Zusammenhange vorführen, nach denselben ausschließlich rechnen lassen und die alten Einheiten nur zur Vergleichung mit den neuen herbeiziehen, um irrtümlichen Verwechslungen

¹⁰ Vorbild für dieses System war das französische ‚Système usuel‘, das von 1812 – 1839 in Gebrauch war (vgl. Bigourdan 1901).

im Leben vorzubeugen. Ohne diese Mitwirkung von Seiten der Volksschule ist eine Umänderung im Maß-, Gewichts- und Münzwesen mit den größten Schwierigkeiten verbunden.“ (Hug 1854, 106f.)¹¹

In der Folge wurde in der deutschsprachigen Schweiz das neue schweizerische System der Maße und Gewichte als das relevante Schulwissen angesehen. Messen und Wägen wurden im Zusammenhang mit Schweizer Fuß und Schweizer Pfund gelehrt und gelernt. Zuweilen wurde auch bemerkt, dass dieses Schulwissen im Gegensatz zur täglichen Erfahrungswelt der Menschen stand. So schrieb Heinrich Boltshauser in seinem Lehrbuch: „Hin und wieder habe ich einzelne Beispiele nach dem alten System unverändert gelassen, weil es noch eine geraume Zeit lang nothwendig sein wird auch das Alte zu kennen, das schwerlich so bald in völlige Vergessenheit gerathen wird“ (Boltshauser 1852, IV).

Etwas anders stellte sich die Situation in der Waadt dar, dort hatten sich, wie bereits gezeigt, die kantonalen Maße und Gewichte als Schulwissen durchgesetzt. Daran änderte sich nichts, als 1851 auch in der Waadt die Schweizer Maße zu den einzig rechtlich anerkannten erklärt wurden. In vielen Fällen wurden die Schweizer Maße schlicht ignoriert, manchmal tauchen sie in einem Anhang zum eigentlichen Schulstoff auf, z.B. bei Samuel Blanc (vgl. Blanc 1861).¹² Eher noch als den neuen schweizerischen Maßen räumten die Rechenbuchautoren in der Waadt den ganz alten, duodezimalen Einheiten das Recht ein, Schulwissen zu sein (vgl. ebd.).

Die Verfestigung des Schulwissens respektive dessen Ausrichtung auf das, was politisch gewollt war, führte auch dazu, dass das Schulwissen nicht mehr so einfach an die Lebenswelt und die effektiven Bedürfnisse der Menschen anzupassen war, auch dann nicht, wenn sich fundamentale Änderungen in dieser Lebenswelt anbahnten. Dies zeigt sich vor allem in der dritten Phase des hier untersuchten Prozesses.

¹¹ Der in der gesamten Schweiz bekannte Rechenbuchautor Hermann Zähringer (1823 – 1880) beschrieb Ähnliches in seinem ‚Leitfaden für den Unterricht im practischen Rechnen‘ aus dem Jahr 1854: „In der ganzen Schweiz ist gegenwärtig nicht nur das gleiche Längenmaß, sondern überhaupt ein vollständiges Maß- und Gewichtssystem eingeführt. (Nur in wenigen Kantonen ist es noch nicht practisch durchgeführt [...])“ (Zähringer 1854, 248). In denjenigen Kantonen, in welchen das eidgenössische System noch nicht Verwendung fand, waren nun laut Zähringer die Primarschulen in der Pflicht. „Der Lehrer wird hier den Kindern die nöthigen Erläuterungen über die Nothwendigkeit eines solchen Gesetzes, sowie über die Art und Weise von dessen Durchführung geben“ (ebd., 248). Dazu gehörte natürlich auch, dass die Kinder die Anwendung der neuen Maße gründlich erlernten und übten.

¹² Samuel Blanc hatte 1859 auch ein Lehrbuch für die Geometrie und das Messen herausgegeben, wobei es bei Letzterem vor allem um Flächen-, Volumen- und Distanzmessungen ging (vgl. Blanc 1859).

4. Anpassung des Schulwissens – Schulwissen und gesellschaftliche Erfordernisse

Untersucht man, wie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Schweiz gemessen wurde, dann kommt man zu einigen interessanten Ergebnissen. Erstens konnten die neuen Maß- und Gewichtseinheiten die alten nicht verdrängen, wie Blanc und Boltshauser erkannt hatten (vgl. Ständeratskommission 1860). Auf den Märkten und auch für Flächenangaben wurden die alten Maße weiterhin verwendet.¹³ Die alten duodezimal geteilten Einheiten hatten auch Vorteile gegenüber den neuen dezimal geteilten. Sie ließen sich nämlich leichter dritteln, vierteln oder sechsteln.¹⁴ Zweitens wurden die neuen schweizerischen Maße und Gewichte in der Staatsverwaltung und den Schulen verwendet. Insofern darf der Schule sicherlich attestiert werden, dass sie zu einer gewissen Gewöhnung beitrug. Auch Eugen Weber, der die Einführung des metrischen Systems in Frankreich untersucht hat, weist darauf hin, dass die Schule möglicherweise ein Faktor in diesem Prozess war: „In 1884 J. A. Barral noted that in the Limousin sharecroppers were adopting the metric system because they had to settle with the owners, whose schooling had led them to adopt it“ (Weber 1976, 32).¹⁵ Drittens, und dies ist die wichtigste Feststellung für diese Phase der Entwicklung des Schulwissens, wurde in der Schweiz im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend das metrische System verwendet. In der Westschweiz waren der Meter und das Kilogramm bereits seit dem Beginn des Jahrhunderts verwendet worden, allerdings vorrangig im Zusammenhang mit dem Handel mit dem großen Nachbarn Frankreich. Etwas anderes war aber die Verwendung der metrischen Maße anstelle der offiziell erlaubten Maße innerhalb der Schweiz. 1859 gab der Bundesrat bei Heinrich Wild (1833 – 1902) ein Gutachten in Auftrag, um herauszufinden, womit die Schweizer Bevölkerung maß. Wild kam zum Schluss, dass in der Schweiz neben den alten lokalen Maßen auch immer öfter metrische Maße verwendet wurden (vgl. Ständeratskommission 1860).

Es lassen sich einige Beispiele anführen, die zeigen, wie sich die metrischen Maße in der Schweiz verbreiteten. Besonders interessant ist die Kartografie. Dieses Beispiel zeigt, dass sich in einer der für eine moderne Nation wichtigs-

¹³ Die Juchart, ein Maß, das ursprünglich die Fläche bemaß, die ein Mann in einem Tag pflügen konnte, wurde in der Schweiz noch bis ins 20. Jahrhundert hinein verwendet (vgl. Dubler 2010).

¹⁴ Deshalb ist das Dutzend beim Verkauf von Eiern bis heute vielerorts die Grundeinheit.

¹⁵ 1884 notierte J. A. Barrel, dass die Pächter im Limousin das metrische System annahmen, weil die Verpächter dieses System verwendeten, und die Verpächter es verwendeten, weil sie es in der Schule gelernt hatten.

ten Formen des Messens, nämlich in der Landesvermessung in der Schweiz im Laufe des 19. Jahrhunderts das metrische System durchsetzte (vgl. Gugerli 1998; Gugerli & Speich 2002). Dies hatte einen einfachen Grund: Als nämlich 1832 der Generalstabschef Guillaume Henri Dufour (1787 – 1875) damit beauftragt wurde, eine genaue Karte der Schweiz herzustellen, ließ er die dazu nötigen Vermessungen in metrischen Maßen anstellen, denn so hatte er dies in seiner Ausbildung an der ‚École polytechnique‘ und an der ‚École du génie‘ in Paris gelernt. Als Folge davon waren die Distanz- und Höhenangaben auf der bekannten Dufourkarte und auf allen ihren Folgewerken in Metern und Kilometern abgefasst. Weil diese Karten das offizielle Bild der Schweiz vermittelten, dienten sie auch als Vorlage für viele Schulwandkarten. Bemerkenswert ist insbesondere, dass die Vermessungen Dufours dazu führten, dass die Höhe der Schweizer Berge in Metern angegeben wurde. Das mag auf den ersten Blick wenig spektakulär erscheinen. In der Schweiz, wo die Alpen seit der Renaissance als ein zentrales Element der nationalen Identität galten, war dies jedoch von großer Bedeutung (vgl. Walter 2013).

Ein anderes Beispiel ist das Eidgenössische Polytechnikum in Zürich. An dieser Hochschule, gegründet 1855, wurden von Anfang an die metrischen Maße im Unterricht verwendet (vgl. Boser 2013). Dies hatte einerseits zur Folge, dass die Absolventen dieser Schule, d.h. insbesondere die Ingenieure, diese Maße auch in ihrem Berufsalltag verwendeten und zweitens, dass es für die Studenten von Vorteil war, wenn sie diese Maße bereits kannten, bevor sie ihr Studium aufnahmen. In diesem Zusammenhang sind auch die Eisenbahn und die Telegrafie zu erwähnen. Diese beiden Errungenschaften der modernen Technik ordneten die Wahrnehmung von Raum und Zeit neu. Der Historiker Jakob Messerli schreibt dazu: „Eisenbahn und Telegraphie ließen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht nur den Raum schrumpfen, sie waren auch verantwortlich für die Vereinheitlichung der Zeiteinteilung in größeren geographischen Räumen. Die neuen Kommunikations- und Verkehrsmittel trugen zudem wesentlich zu einer bisher unbekannten Beschleunigung vieler Lebensbereiche bei und waren gleichzeitig deren herausragende Symbole“ (Messerli 1997, 226). Die Eisenbahn sorgte ebenfalls für die Verbreitung der metrischen Maße in der Schweiz. Distanzen wurden in Kilometern angegeben, Geschwindigkeiten in Kilometer pro Stunde und Transportkosten in Tonne pro Kilometer (vgl. Morel 1851). Die Schweizerische Post schloss sich dem an und berechnete bald das Porto für Pakete ebenfalls nach Gramm und Kilogramm. Heinrich Wild, der vom Bundesrat beauftragte Gutachter, schrieb dazu in seinem Bericht, der Kilometer würde von der Eisenbahn verwendet, das Kilogramm von der Post und selbst die Handwerker würden den

Zentimeter anstelle des schweizerischen Zolls verwenden (vgl. Wild 1864). Aber nicht nur im technischen Bereich, sondern auch in der Verwaltung und selbst im häuslichen Bereich fand der Meter zunehmend Verwendung. Für Frauen, die sich ‚à la mode‘ und das hieß im 19. Jahrhundert nach Pariser Mode kleiden wollten, druckten Modezeitschriften detaillierte Beschreibungen der neusten Kreationen ab, mit Angaben in Metern und Zentimetern. Als 1860 Susanna Müllers (1829 – 1905) Buch ‚Das fleissige Hausmütterchen‘ erstmals erschien, waren auch in diesem die Angaben zum Nähen und Stricken in metrischen Maßeinheiten abgefasst (vgl. Müller 1860).¹⁶

Das metrische System durchdrang in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Schweizer Gesellschaft, auf gesetzlicher Ebene konnte jedoch nicht auf diesen Wandel reagiert werden. Eine – wie sich im Nachhinein herausstellte – unglückliche Formulierung in der Bundesverfassung von 1848 erschwerte es, das metrische System in der Schweiz einzuführen. Erst eine Verfassungsrevision im Jahr 1874 erlaubte dies, so dass 1875 die Einführung der metrischen Maße beschlossen und 1877 umgesetzt wurde. In der Zwischenzeit besann sich die Bundesregierung auf einen gut schweizerischen Kompromiss. Wenn es schon nicht möglich war, den Meter in der Schweiz als offizielles Maß einzuführen, so konnte man ihn immerhin dulden. Dies geschah mittels eines 1868 verabschiedeten Gesetzes (vgl. Schweizerische Bundesversammlung 1868).

Vor 1877 reagierten die Primarschulen der deutschsprachigen Schweiz nur zaghaft auf diese Veränderungen. Zwar tauchten seit den 1850er-Jahren immer wieder auch metrische Maßeinheiten in den Rechenbüchern auf, aber stets als bloße Ergänzung zum eigentlichen Schulwissen, das durch die schweizerischen Maß- und Gewichtseinheiten bestimmt war (vgl. z.B. Uebungsbuch 1867; Hug 1867). Dass es auch anders ging, zeigten die Lehrbuchautoren in der Waadt. Hier, wo die schweizerischen Maße und Gewichte nie wirklich Fuß fassen konnten, wurde bereits in den 1860er-Jahren gefordert, das metrische System zu Schulwissen zu machen (vgl. Pasche 1865). Wie Develey bereits mehr als sechzig Jahre zuvor, sah nun eine neue Generation von Lehrbuchautoren das metrische System als dasjenige der Zukunft an.

„La jeunesse des écoles serait bientôt initiée à la connaissance du système, et la simplicité, l’harmonie et la logique de celui-ci, produiraient un excellent effet sur les jeune esprits.“ (ebd., 13)¹⁷

¹⁶ Das Buch war ein Bestseller, es erschien in 30 Auflagen.

¹⁷ „Die Jugend in den Schulen wird bald mit dem neuen System bekannt gemacht werden. Die Einfachheit, die Harmonie und die Logik desselben werden eine vorzügliche Wirkung auf den jungen Geist haben.“ (Übersetzung d. Verf.)

Die Übernahme des metrischen Systems als das einzig staatlich anerkannte System der Maße und Gewichte in der gesamten Schweiz führte schließlich dazu, dass sich auch das Schulwissen in der deutschsprachigen Schweiz an diese neue Gegebenheit anpasste. In rascher Folge wurden neue Lehrmittel verfasst, mittels welcher das Rechnen und Messen nun mit Meter und Kilogramm gelehrt, gelernt und geübt werden sollte (vgl. z.B. Zähringer 1877). Erstmals gab es in der ganzen Schweiz im Zusammenhang mit dem Messen nun ein einheitliches Schulwissen. Die Vereinheitlichung des Schulwissens wurde gleichzeitig durch ein weiteres Ereignis stark befördert: 1875 führte das Schweizer Militär eine neue Prüfung der Rekruten ein. Dabei sollte nicht nur deren Gesundheit, sondern auch ihr Bildungsstand überprüft werden (vgl. Lustenberger 1996). Bereits im Jahr 1876, also ein Jahr vor der gesetzlichen Einführung des metrischen Systems, wurde beschlossen, dieses zum Prüfungsstoff der Rekrutenprüfungen hinzuzufügen (vgl. Statistisches Bureau 1877). Damit wurde aus dem Schulwissen auch Prüfungsstoff, was insofern von großer Bedeutung war, als dass die Resultate dieser Rekrutenprüfungen öffentlich gemacht wurden, also jedermann sehen konnte, in welchen Schulen die jungen Männer gut auf diese Prüfungen vorbereitet worden waren und in welchen nicht (vgl. Crotti & Kellerhals 2007).

5. Fazit

Das Schulwissen habe sich am Leben der Menschen zu orientieren, diese Forderung wurde im ganzen 19. Jahrhundert immer wieder gestellt. Der Zürcher Seminardirektor und Erziehungsrat Ignaz Thomas Scherr (1801 – 1870) beschrieb 1833 einen idealen Schulabgänger mit folgenden Worten: „Die mathematischen Grundverhältnisse nach Zahl und Form hat er klar und mit vollem Bewusstsein erfasst; seiner geübten Denkkraft ist es leicht, zu berechnen und bemessen was im gewöhnlichen bürgerlichen Leben vorkommt“ (Scherr 1833, 4). Viele Autoren von Lehrbüchern, in welchen das Schulwissen festgehalten wurde, hatten die Absicht, dieser Forderung gerecht zu werden (vgl. bspw. Schulthess 1808; Schmid 1810; Boltshauser 1852; Hug 1854). Das in diesem Beitrag rekonstruierte Fallbeispiel des Schulwissens in Bezug auf die Maße und Gewichte zeigt jedoch, dass es nicht so leicht war, diesem Anspruch gerecht zu werden. Praktisches, alltägliches Wissen war im 19. Jahrhundert oftmals lokales Wissen oder Wissen, das an eine bestimmte Tätigkeit oder ein bestimmtes Berufsfeld gebunden war. Schulwissen, das Teil einer allgemeinen Bildung sein sollte,

die allen Kindern zu gleichen Teilen zukommen sollte, konnte darauf gerade nicht eingehen. Ein solches Schulwissen muss sich an einem gesellschaftlichen Konsens oder an einer politischen Vorgabe orientieren. Und ist dies einmal geschehen und ist das Schulwissen festgelegt, dann braucht es große Veränderungen des politischen Willens oder des gesellschaftlichen Konsenses, um substanzielle Änderungen im Schulwissen zu bewirken. Genau diese Prozesse sollten im vorliegenden Beitrag mit Hilfe eines Drei-Phasen-Modells sichtbar gemacht werden. In der ersten Phase wurden das Messen und der Umgang mit Maßen und Gewichten in die Volks- respektive Primarschulen eingeführt, als Teil der allgemeinen Bildung. In dieser Phase orientierte sich das Schulwissen noch an lokalen Gegebenheiten oder wurde, wie im Fall von Witz und Develey, auf eine erwartete (und erhoffte) Zukunft ausgerichtet. In der zweiten Phase begann sich das Schulwissen an den gesetzlichen Bestimmungen zu orientieren. Der lokale Bezug und die gesellschaftlichen Bedingungen rückten in ihrer Bedeutung für die Bestimmung des Schulwissens hinter die politisch bestimmte Ordnung. Schulwissen wurde in diesem Zusammenhang auch zu einem Ausführungsgehilfen für die Umsetzung des politischen Willens. Das Beispiel der Waadt zeigt dabei, dass dies nicht heißt, dass das Schulwissen durch politische Entscheide beliebig gesteuert werden konnte. Als nämlich das Schulwissen in diesem Kanton einmal festgelegt war, änderten auch neue Gesetze daran nicht mehr viel. Dieses und weitere Beispiele aus den Deutschschweizer Kantonen zeigen deutlich, dass ein einmal festgelegtes Schulwissen ein großes Beharrungsvermögen aufwies. Politische oder gesellschaftliche Veränderungen alleine bewirkten nicht zwingend eine Anpassung im Schulwissen. Die dritte Phase zeigt schließlich, dass erst die Kombination von politischen und gesellschaftlichen Veränderungen zu einer grundlegenden und nachhaltigen Anpassung des Schulwissens führte – die nicht zuletzt auch durch mehr oder weniger zufällige Koinzidenzen befördert wurde.

Anhand der geschilderten Beispiele lässt sich feststellen: Die Veränderung des Schulwissens unterliegt vielschichtigen historischen Ereignissen, gesellschaftlichen Bedingungen und zufälligen Koinzidenzen. Eine Konsequenz aus dieser Erkenntnis könnte sein, dass die heutzutage gerne verwendeten Konzepte von Schulsteuerung respektive ‚school governance‘ alleine nicht ausreichen (vgl. Künzli, Fries, Hürlimann & Rosenmund 2013), um zu verstehen, wie Schulwissen entsteht, wie es sich verändert, welche Zwecke es erfüllen soll und wie es an sich verändernde politische und gesellschaftliche Bedingungen angepasst wird.

6. Quellen und Literatur

6.1 Ungedruckte Quellen

STABE (Staatsarchiv des Kantons Bern) B VIII 351c. Konferenz-Protokoll. 5.5.1828.

6.2 Gedruckte Quellen

Blanc, Samuel (1859): Cours pratique de géométrie et de toisé à l'usage des écoles de la Suisse française. Lausanne.

Blanc, Samuel (1861): Petite arithmétique des écoles. Lausanne.

Boltshauser, Heinrich (1852): Beispielsammlung der reinen und angewandten Arithmetik oder 4000 Übungsbeispiele aus den verschiedenen Gebieten der reinen und angewandten Arithmetik. Bern.

Boschung, Johann Samuel (1830): Johann Samuel Boschung's Anweisung zum Rechnen und Messen. Bern.

Develey, Emanuel (1802): Arithmétique d'Émile. Paris.

Gothelf, Jeremias (1838/39): Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Bern.

Hug, Johann Caspar (1854): Die Mathematik der Volksschule. Zürich.

Hug, Johann Caspar (1867): Rechnungslehrmittel für die allgemeine Volksschule. A. Primarschule. Stäfa.

Kirchen-Rath in Bern (1807): Instruction des Kirchen-Rathes in Bern für die neuen Normal-Anstalten zur Bildung tüchtiger Landschul-Lehrer. Bern.

Küentzi, Mauritz (1790): Arithmetica fundamentalis. Oder: die vornehmsten Grundregeln der Rechenkunst. Bern.

Küentzi, Mauritz (1823): Arithmetica fundamentalis. Oder: die vornehmsten Grundregeln der Rechenkunst. Bern.

[La Harpe, Frédéric-César] (1823): Précis élémentaire du calcul décimal: à l'usage des écoles primaires et de ceux auxquels ce calcul n'est pas familier. Lausanne.

Lhuillier, Simon (1810): Précis d'arithmétique par demandes et réponses à l'usage du Collège et des Ecols primaires. Genf.

Loi du 23. Janvier 1834. Lausanne.

Morel, K[arl] (1851): Das Schweizerische Eisenbahnnetz und seine national-ökonomische, politische und sociale Bedeutung. Bern.

Müller, Susanna (1860): Das fleissige Hausmütterchen. Mitgabe in das praktische Leben für erwachsene Töchter. Herisau.

Pasche, L. (1865): Le système métrique des poids et mesures et ces rapprts avec les poids et mesures suisses de 1851. Lausanne.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1801): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Zürich.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1803a): Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse. Zürich.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1803b): ABC der Anschauung oder Anschauungs-Lehre der Mass-verhältnisse. Zürich.

Prieur de la Côte d'Or, Claude Antoine (1790): Mémoire sur la nécessité et les moyens de rendre uniformes, dans le royaume, toutes les mesures d'étendue et de pesanteur; et les établir sur des bases fixes; et de régler leurs subdivisions, ainsi que celles des petites monnaies, suivant une échelle décimale. Dijon.

Règlement du 2. Aout 1834 sur les écoles publiques primaires. Lausanne.

Scherr, Ignaz Thomas (1833): Über Bildungsstufen, Lehrerkurse, Vertheilung des Unterrichtsstoffes, Klasseneintheilung und gleichzeitige Klassenbeschäftigung in der Volksschule. Zürich.

Schinz, Hans Heinrich (1766): Beschreibung der Gewichten und Maassen der Stadt und Landschaft Zürich. In: Naturforschende Gesellschaft in Zürich (Hrsg.): Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft in Zürich. Band 3. Zürich, 177-204.

- Schmid, Joseph (1810): Die Anwendung der Zahl auf Raum, Zeit, Werth und Ziffer. Heidelberg.
- Schulthess, Johannes (1808): Schlüssel der Schweizerischen Exempeltafeln oder des Schul- und Hausbedarfes für das Zifferrechnen. Zürich.
- Schweizerische Bundesversammlung (1868): Bundesgesetz betreffend die Abänderung des Gesetzes über die Mass- und Gewichtsordnung vom 23. Dezember 1851. In: Bundesblatt, 20/2, 842-843.
- Ständeratskommission (1860): Bericht der Kommission des Ständerathes über die Geschäftsführung des Bundesrathes und des Bundesgerichts während des Jahres 1859, so wie über die eidgenössische Staatsrechnung vom gleichen Jahre (vom 28. Juni 1860). In: Bundesblatt, 12/2, 443-507.
- Statistisches Bureau des eidgenössischen Departements des Innern (1877): Pädagogische Prüfungen für das Jahr 1877. Zürich.
- Troyon, Henri (1823): Arithmétique complète et raisonnée avec un cours de géométrie pratique, et le rapport des poids et mesures vaudois, comparés avec ceux des principales villes de commerce. Lausanne.
- Uebungsbuch im Rechnen für die zweite Primarschule des Kantons Bern (1867). Bern.
- Voruz, Amédée (1837): Cours de mathématiques à l'usage des écoles publiques du canton de vaud. Lausanne.
- Wild, Heinrich (1864): Über die Einführung des metrischen Masses in der Schweiz. Bern.
- Wittgenstein, Ludwig (1995): Tractatus logico-philosophicus. (Werkausgabe Band 1). Frankfurt a.M.
- Witz, Peter (1808): Allgemein fassliches und vollständiges Rechenbuch oder Versuch einer leichten Art den Kindern die ganze Rechenkunst gründlich beizubringen, so dass sie hen grosse Anstrengung tünchtig werden, alles auszurechnen, was je im gemeinen Leben, und besonders in der Waaren- und Wechsel-Handlung vorkommen kann. Bern.
- Zähringer, Herman (1854): Leitfaden für den Unterricht im practischen Rechnen an schweizerischen Volksschulen. Frauenfeld.
- Zähringer Hermann (1877): Aufgaben zum Kopfrechnen für schweizerische Volksschulen. Zürich.

6.3 Literatur

- Alder, Ken (2002): Das Maß der Welt. München.
- Bemelmans Marciano, John (2014): Whatever Happened to the Metric System? New York.
- Bigourdan, Guillaume (1901): Le Système Métrique des Poids et Mesures. Paris.
- Bloch, Alexandra (1999): Schulpflicht, Unentgeltlichkeit und Laizität des Unterrichts im Kanton Zürich. In: Criblez, L.; Jenzer, C.; Hofstetter, R. & Magnin, Ch. (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern, 123-154.
- Böhning, Holger (1998): Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Zürich.
- Boser, Lukas (2010): Natur – Nation – Sicherheit. Diskurse über die Vereinheitlichung der Masse und Gewichte in der Schweiz und in Frankreich (1747 – 1801). Nordhausen.
- Boser, Lukas (2013): Modernisierung, Schule und das Mass der Dinge. Dissertation. Bern.
- Champagne, Ruth Inez (1979): The role of five eighteenth-century french mathematicians in the development of the metric system. PhD Dissertation. New York.
- Crotti, Claudia & Kellerhals, Katharina (2007): «Mögen sich die Rekrutenprüfungen als kräftiger Hebel für Fortschritt im Schulwesen erweisen!». PISA im 19. Jahrhundert: Die schweizerischen Rekrutenprüfungen – Absichten und Auswirkungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 29, 47-64.
- Dubler, Anne-Marie (2010): Juchart. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Online unter: www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D14192.php (zuletzt abgerufen am 18.11.2014).
- Fankhauser, Andreas (2009): Mediationsakte. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Online unter: www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9808.php (zuletzt abgerufen am 12.11.2014).

- Fankhauser, Andreas (2011): Helvetische Republik. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Online unter: www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9797.php (zuletzt abgerufen am 12.11.2014).
- Favre, Adrien (1931): *Les origines du système métrique*. Paris.
- Furrer, Alfred (1889): *Volkswirtschaftslexikon der Schweiz*. Band II. Bern.
- Grunder, Hans-Ulrich (2012): Primarschule. Online unter: www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10402.php (zuletzt abgerufen am 24.11.2014).
- Gugerli, David (1998): Kartographische Assemblagen einer vermessenen Schweiz. In: Schweizerisches Landesmuseum (Hrsg.): *Die Erfindung der Schweiz 1848 – 1998*. Zürich, 138-145.
- Gugerli, David & Speich, Daniel (2002): *Topographien der Nation*. Zürich.
- Holenstein, André (2014): Beschleunigung und Stillstand. Spätes Ancien Régime und Helvetik (1712 – 1802/03). In: Kreis, G. (Hrsg.): *Die Geschichte der Schweiz*. Basel, 310-361.
- Hunt, Lynn (1989): *Symbole der Macht, Macht der Symbole: die Französische Revolution und der Entwurf einer politischen Kultur*. Frankfurt a.M.
- Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Verena, Hürlimann, Werner & Rosenmund, Moritz (2013): *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim und Basel.
- Linklater, Andro (2003): *Measuring America. How the United States Was Shaped by the Greatest Land Sale in History*. New York.
- Lustenberger, Werner (1996): *Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte*. Chur und Zürich.
- Marcacci, Marco & Grunder, Hans-Ulrich (2012): Sekundarschule. Online unter: www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10403.php (zuletzt abgerufen am 24.11.2014).
- Messerli, Jakob (1997): Zeitnutzung. In: Messmer, Beatrix (Hrsg.): *Die Verwissenschaftlichung des Alltags. Anweisungen zum richtigen Umgang mit dem Körper in der schweizerischen Populärpresse 1850-1900*. Zürich, 199-237.
- Montandon, Jens (2011): Gemeinde und Schule: Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Landschulumfrage von 1806. Nordhausen.
- Osterwalder, Fritz (2008): Die Methode Pestalozzi – Wahrnehmung, Ordnung und Erlösung. In: Pestalozzi, J. H.: *Schriften zur „Methode“*. Zürich, 7-42.
- Pfäffli-Ruggli, Yvonne (2007): *Der Zweck von Unterrichtsfächern und Schulbüchern. Lizentiatsarbeit*. Bern.
- Porter, Theodore M. (1995): *Trust in Numbers*. Princeton.
- Porter, Theodore M. (2012): Funny Numbers. In: *Culture Unbound*, 4, 585-598.
- Schmidt, Heinrich Richard (2009): Die Stapfer-Enquête als Momentaufnahme der Schweizer Niederer Schulen vor 1800. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 15, 98-112.
- Tröhler, Daniel (2002): „Methode“ um 1800: Ein Zauberwort als kulturelles Phänomen und die Rolle Pestalozzi. In: Tröhler, D.; Zurbuchen, S. & Oelkers, J. (Hrsg.): *Der historische Kontext zur Pestalozzi „Methode“*. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern, 9-30.
- Walter, François (2013): Die Alpen und die schweizerische Identität. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*. Online unter: www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8569.php (zuletzt abgerufen am 18.11.2014).
- Weber, Eugen (1976): *Peasants into Frenchmen: The modernization of rural France 1870 – 1914*. Stanford.
- Withöft, Harald (1988): Metrologische Strukturen und die Entwicklung der alten Maß-Systeme: Handel und Transport – Landmaß und Landwirtschaft – Territorium/Staat und die Politik der Maßvereinheitlichung. In: Withöft, H.; Hocquet, J.-C. & Kiss, I. (Hrsg.): *Metrologische Strukturen und die Entwicklung der alten Maß-Systeme*. St. Katharinen, 13-24.

,Wat d’Hemecht as, dat froen s’oft‘ – Die Konstruktion der Staatsbürger im Luxemburger Naturwissenschaftscurriculum

1. Über ‚Scientific knowledge‘ als kulturelles Konstrukt und seine historische Kontextualisierung als Erziehung des Nationalstaatsbürgers

Die Autorität moderner Gesellschaften gründet sich u.a. auf einem scheinbar epistemischen Wissensbegriff, einem „Fortschrittlichkeit signalisierende[n] Paradigma“ (Kübler 2009, 89), das wesentlich durch Wissenschaftler- und Expertengruppen und Organisationen getragen wird. Diese Autorität (natur-)wissenschaftlichen Wissens (‚scientific knowledge‘) wurde in der Forschung etwa als ein ‚allgemeines Kulturmodell‘ oder als ‚globale Institution‘ konzeptualisiert und theoretisiert (vgl. Drori, Meyer, Ramirez & Schoffer 2003).

Dieser Wissensbegriff ist zugleich explizit an heutige Bürgerkonzepte gekoppelt; erziehungswissenschaftliche Forschungen über Naturwissenschaften haben z.B. postuliert, dass Bildungspolitikern im Naturwissenschaftscurriculum die Erziehung zu einem naturwissenschaftlich gebildeten, demokratischen und rationalen Bürger zum Ziel haben (vgl. Levinson 2010). Nahezu alle als Bürgerthemen verstandenen Angelegenheiten öffentlicher Diskussionen beinhalten (natur-)wissenschaftliche Bezeugungen und Belege, darunter Familien- und Sexualbeziehungen, Gesundheitsthemen, Politik- und Wirtschaftsfragen. Auch im hier dargestellten Fall Luxemburgs entstand der heutige schulische Sachunterricht als eigenes Fach in expliziter Bezugnahme der Programmkommissionen auf folgende zentrale staatsbürgerliche Funktionen des Luxemburger Curriculums:

- „1. Contribuer à compenser les inégalités du départ
2. Ouvrir la voie à l’autonomie
3. Assurer l’insertion sociale et former des citoyens.“ (SEW/OGB-L 1981)¹

Eine derartige Institutionalisierung wird auch in den Gedankengängen öffentlicher Diskurse greifbar: Im Jahr 2006 vertraten über 80% der Luxemburger Bevölkerung die Meinung, dass das Interesse der Jugend für die Naturwissenschaften essenziell für das Wohlergehen des Staates Luxemburg sei, nur 9% aber erklärten sich zufrieden mit dem gegenwärtigen Naturwissenschaftsunterricht in Luxemburger Schulen (vgl. Lenz, Rohstock & Schreiber 2014).

Gleichzeitig reflektierte diese explizite Verbindung von Staatsbürgerschaft und naturwissenschaftlichem Wissen auch einen öffentlichen Glauben an einen absoluten Wert des wissenschaftlichen Fortschritts und an ein natürliches Vorhandensein wissenschaftlicher Wahrheit – ein Vertrauen in die Existenz einer externen Realität, auf die naturwissenschaftliche Techniken angewandt werden können, und ein Vertrauen in naturwissenschaftliche Erkenntnisse als „selbstverständlich, selbstregelnd und außer Reichweite menschlicher Subjektivität“ (Atkinson 1998, xvii). Eine solche Konzeptualisierung von naturwissenschaftlichem Wissen wurde unterstützt von wissenschaftlichen und erziehungspolitischen Versuchen (z.B. AAAS 1990), eine eher vage Kulisse an universellen Strukturen oder Elementen zu bestimmen, die alle wissenschaftlichen Vorhaben charakterisieren.² In diesem Deutungsrahmen ist auch die Historiografie zu verstehen, innerhalb derer gerade die Wechselwirkungen zwischen Nationalstaatlichkeit und naturwissenschaftlicher Forschung und Erziehung zugunsten eines Narrativs in den Hintergrund treten, das die Vergangenheit der Naturwissenschaften vornehmlich als Kampf heroischer Individuen gegen Irrationalität und Ignoranz deutet (vgl. Carrol 2006).³

Dabei wird oft übersehen oder vernachlässigt, dass die Konstruktion und Geltung von naturwissenschaftlichem Wissen ebenso wie der damit verbundene Bürgerbegriff von dem historischen Kontext abhängen. Selbst wenn solche universellen Strukturen einer Beschaffenheit naturwissenschaftlichen Wissens bestimmt werden könnten, so könnte doch – angesichts des begrenzten Anteils der Naturwissenschaften am Curriculum – nur ein kleiner und äußert selektiver Teil dieses Wissens je in der Schule repräsentiert werden (vgl.

¹ „1. Zur Kompensation anfänglicher Ungleichheiten beizutragen, 2. den Weg zur Autonomie zu bahnen, 3. die soziale Einordnung sicherzustellen und die Bürger zu formen.“ (Übersetzung d. Verf.)

² Die Ansicht, essentielle naturwissenschaftliche Charakteristika könnten von wissenschaftlichen Praktiken abgeleitet werden, wurde von Bildungshistorikern wie John Rudolph (2001) bereits dekonstruiert.

³ Bemerkenswerte Ausnahmen bilden z.B. Carrol (2006) und Ash & Surman (2012).

Rudolph 2001). Zudem würde dieses Disziplinwissen einem Übersetzungsprozess unterzogen, der es in etwas völlig Anderes verwandelt, wie Popkewitz (2008) es in der Vorstellung eines alchemistischen Prozesses theoretisiert hat. Eine Fokussierung auf die Einbettung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in das nationalstaatliche Schulsystem (bzw. in dessen Curriculum) und dessen Auswirkungen auf die zukünftigen Nationalstaatsbürger, wie sie im vorliegenden Beitrag unternommen werden soll, bietet einen Weg, naturwissenschaftliche Curriculumsinhalte in ihren historischen soziokulturellen und politischen Kontexten zu betrachten.

Im Folgenden soll untersucht werden, welche einigenden und angleichenden, aber auch welche binnendifferenzierenden Elemente im Naturwissenschaftsunterricht der Luxemburger Primärschule etabliert wurden und welche verschiedenen Staatsbürgerbilder dadurch konstruiert wurden. Die hier vorgestellte ‚histoire de longue durée‘ (1839 – 1989) stützt sich dabei auf eine Vielfalt historischer Dokumente des Luxemburger Curriculums, darunter Lehrpläne und Lehrplanentwürfe, Konferenzprotokolle, Korrespondenzen des Ministeriums, Lehrbücher, aber auch die professionellen und öffentlichen Debatten, die über Zeitungsartikel und Lehrerzeitschriften erfasst wurden.

2. Naturwissenschaftliche Einigung der Nation

Im Zuge der nationalen Bewegungen des 19. Jahrhunderts entstanden in Europa neue Staatsgebilde, die sich explizit als Nationalstaaten verstanden, u. a. auch das erst seit 1839 unabhängig existierende Großherzogtum Luxemburg. Die Neudefinition des Staates musste sich zwangsläufig auch auf dessen Angehörige erstrecken, womit die Notwendigkeit einherging, Nationalstaatsbürger zu kreieren. Durch die Verfassungen und die sich daran anschließende Schulgesetzgebung wurde so eine Gesellschaft formal gleichberechtigter Nationalstaatsbürger geschaffen. Dies ging über die rein rechtliche Ebene insofern hinaus, als die intendierte nationale Einheit durch das Herausstellen vermeintlicher nationaler Besonderheiten und verbindender Elemente (wie gemeinsamer Sprache, Kultur, Religion und kollektivem Geschichtsbewusstsein) untermauert wurde. Sowohl die Konstruktion nationaler Einheit als auch der staatsbürgerlichen Gleichheit spiegeln sich im Luxemburger Curriculum wider. Konkret soll hier auf die folgenden Wissenschaftsbegriffe und -funktionen eingegangen werden:

- Naturwissenschaften als Spiegelbild der Heimat und als nationales Kulturgut in der Konstruktion einer Kulturnation
- Naturwissenschaftliche Konstruktionen von religiöser Moral als Grundlage aller Staatsbürgerschaft

- Die Einführung von sachkundlichen Lehrstoffen in Form von Anschauungsunterricht als Grundlage eines erklärten gemeinsamen staatsbürgerlichen Erfahrungskreises und damit verbunden auch die Überbrückung gesellschaftlicher Differenzen und die Lösung sozialer Probleme.

2.1 Naturwissenschaft in einer heimatlich verbundenen Kulturnation

Naturwissenschaften als Bestandteil nationaler Kultur aufzufassen, ist durchaus kein Luxemburger Alleinstellungsmerkmal. Spezifische nationale Denkbilder von Wissenschaft entwickelten sich vornehmlich in den Nationalstaaten, die sich selbst als Kulturnationen verstanden und sich auf eine gemeinsame kulturelle Basis gründeten, die auch Wissenschaftskultur integrierte. So entwickelte sich ein starker wissenschaftlicher Nationalismus z.B. in Deutschland nach 1815 (vgl. Daum 1998; Ash & Surman 2012). Wie in seinen europäischen Nachbarländern war auch in Luxemburg die Wissenschaftspopularisierung Teil des ‚nation-buildings‘, auch hier wurden wissenschaftlichen Vorhaben sowie den beteiligten Forschern spezifische nationale kulturelle Attribute zugeschrieben. Dementsprechend waren bereits im späten 19. Jahrhundert unter dem Sammelbegriff ‚Realien‘ neue Wissensgebiete in das Curriculum der Luxemburger Primärschule integriert worden. Dies war Bestandteil der Reformen zur Förderung des Primärunterrichts unter Großherzog Wilhelm II, die als größter Erfolg der ersten ‚eigenen‘ Regierung gewertet wurden (vgl. Schreiber 2013). Auch inhaltlich schloss das naturkundliche Pensum in der Schule an Diskurse um eine Luxemburger Kulturnation an: So entwickelte sich die Botanik als eines der wichtigsten naturwissenschaftlichen Wissensgebiete im Luxemburger Schulsystem aus einem katholisch definierten kulturellen Kontext, dem der botanischen Arbeiten der Luxemburger Patres (vgl. Massard 1990); ergänzt wurde die botanische Forschung von Luxemburger Militärärzten wie Jean-Théodore Würth (1802 – 1852) oder Jean-Baptiste Layen (1824 – 1884) und weiteren Luxemburger Notabeln wie dem Politiker Léon de la Fontaine (1819 – 1892) oder im 20. Jahrhundert dem Sekundarschullehrer Leopold Reichling (1921 – 2009). Botanische Gesellschaften existierten seit 1872, deren Sammlungen national einheimischer Kräuter zur selben Zeit bereits gut 600 Pflanzen umfassten (vgl. Koltz 1873; Krombach 1875).

Auch die Behandlung der Erkenntnisse der ebenfalls katholisch dominierten geologischen Forschung wurde zwischen den 1870er- und 1890er-Jahren schrittweise in allen Luxemburger Schulzweigen eingeführt – nach einstimmigem Beschluss der Lehrerkonferenzen (vgl. ANLux IP-596/1891). Seit 1877 existierten eigene Schulbücher und Karten zur Luxemburger Geologie (z.B. Wies 1876). Die öffentlich von den Sekundarschulen in ihren Pro-

grammen präsentierten Dissertationen reputierter Professoren offenbaren ebenfalls den Stellenwert geologischer und botanischer Themen als Teil eines spezifischen Luxemburger Elitebewusstseins (z.B. Klein 1897). Diese Themen verkörperten deswegen im prestigeträchtigen Athenäum auch die Naturwissenschaften. Bis in die 1960er-Jahre gehörten diese Themen stets zur Sekundarschulausbildung und zu den Berufsausbildungen der zukünftigen Pharmazeuten, Doktoren und Zahnärzte. Solcherlei Verquickung naturwissenschaftlicher Curriculumsinhalte mit dem kulturellen Katholizismus Luxemburgs hatte keine geringe Auswirkung auf das Verständnis von Naturwissenschaft: Die darwinistische Evolutionstheorie etwa wurde in Luxemburg – wie vielerorts – kritisch aufgenommen (vgl. Wies 1876), ähnlich wie auch die wissenschaftlichen Ideen („Affentheorie“) von Thomas Henry Huxley, die noch um 1900 von der Tageszeitung „Luxemburger Wort“ als „Faselei“, „Mutmaßungen und Phantastereien“ (o.A. 1900, 3) abgetan wurden.

Jedoch erklärten die Luxemburger Schuldiskurse – ohne den inhärenten Widerspruch zu explizieren – wissenschaftliche Objektivität und Unvoreingenommenheit auch zum besonderen Wesenszug der Luxemburger, besonders als Distanzierung von der als ‚pittoresk‘ und ‚chauvinistisch‘ beschriebenen deutschen Kultur (vgl. ANLux IP-607/1921; ANLux MEN-1135/1969; Schreiber 2014). Dieser Diskurs, der in der Zwischenkriegszeit seinen Höhepunkt erreichte, kann als Beispiel für zahlreiche Diskurse um eine an die heimatliche Natur angebundene nationale Identität gelten, die eben jene psychologische und kulturelle Charakterisierung der Luxemburger aus der natürlichen Beschaffenheit des Bodens herleitete und naturwissenschaftlich zu legitimieren versuchte. Unter anderem findet sich dort die Charakterisierung der Luxemburger als ein „Geschlecht [...], das aus harter Erde entsprossen und im Kampf mit einer dürrtigen Erde und rauen anderen wirtschaftlichen Gegebenheiten sich zur völkischen Einheit herausarbeitete“ (Rosenfeld 1939, 101):

„Wir sind auf kargem Boden daheim! [...] Zäh im Willen, nachhaltig im Streben, in allem bewusst maßhalten, forsch!“ (ebd., 101)

Es ist daher bezeichnend, dass gerade in dieser Zeit für eine kurze Zeitspanne von 1914 bis 1924 ein eigenes Fach „Anfangsgründe in den Naturwissenschaften“ als eines von insgesamt 12 Fächern in den Luxemburger Primärschulen unterrichtet wurde – kombiniert mit Heimatkunde:

„Die Scheidung in ‚Heimatkunde im engeren Sinn‘ und ‚Naturkunde‘, die aus praktischen Gründen vorgenommen werden muß, ist nur rein äußerlich zu verstehen. Unterrichtlich und inhaltlich müssen sich beide zu einem harmonischen Ganzen, der Heimatkunde im weiteren Sinn, vereinigen.“ (Mémorial A 20/1914, 349)



Abb. 1: Titelseite des Luxemburger Schulbuchs „Wat d'Hemecht as dat froen s'oft“ (vgl. FGIL 1967)

So konstruierte der Naturkundeunterricht eine spirituelle Komponente, eine „lien mystique entre l'homme et la terre“ (ANLux IP-2552/Koenig 1914, 1)⁴: Merkmale der Luxemburger Natur wurden zur Konstruktion eines charakteristischen Heimatlandes verwendet. Dies zieht sich bis in die 1970er-Jahre durch. Aussagekräftige Schulbuchtitel wie „Wat d'Hemecht as dat froen s'oft“

⁴ „Eine ‚mystische Verbindung‘ zwischen den Staatsbürgern und ihrer Heimerde.“ (Übersetzung d. Verf.)

(Was die Heimat ist, fragen sie oft; s. Abb.1) oder ‚Doheem‘ (Daheim), untermalt mit idyllischen Symbolen aus der heimischen Natur, demonstrieren, wie auch das Studium der natürlichen Umwelt mit dem patriotischen Gedanken, die Natur der Heimat und die eigenen Ursprünge zu kennen, verbunden wird (vgl. FGIL 1967).

Die ‚Integrität‘ dieser natürlichen Umwelt, etwa in Form von Umweltschutz, wurde auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vielleicht mehr denn je national gedeutet und als Bürgerpflicht porträtiert, was anhand einer Sprachaufgabe illustriert werden soll:

„Ich wanderte in den Wald. He, was war denn das: Papier, leere Dosen und Bierflaschen. [...] Auf der Dose entdeckte ich ein Preisschild in holländischer Sprache. [...] Feine Manieren, diese Touristen, dachte ich mir. Wie kann man nur den schönen Wald so verschandeln?“ (Schmit 1976, 82)

In diesen Materialien, die die Schüler im naturwissenschaftlichen Unterricht mit ihrem Heimatland vertraut machen sollten, zeigt sich eine weitere besondere Luxemburger Mentalität, die auf Luxemburger Diskurse um die unabhängige und autarke Existenz des Staates zurückzuführen ist und die das Anliegen einer organischen Verbindung von Staatsbürgern und ihrer Heimat mit binnennationaler Differenzierung verknüpft: Die lokalen Unterschiede in den natürlichen Landschaften und Wirtschaftsverhältnissen werden in den ‚science‘-Arbeitsmaterialien besonders herausgestellt, jedoch als ein harmonisches Nebeneinander von Landwirtschaft, Handwerk und Industrie beschrieben, wobei etwa erstere von letzterer profitiert. Besonders die Luxemburger Stahlindustrie wurde als Symbol für den natürlichen Reichtum, aber auch für die besondere Arbeitskraft der Luxemburger gesehen, die ideologisch überhöht und mit einer besonderen (pazifistischen) Heimatliebe der Luxemburger verbunden wurde (vgl. Schreiber 2013). Dies verdeutlicht etwa folgende Beschreibung eines eigentlich naturkundlich gedachten Schulausflugs:

„Die Klasse, die am Feldrain dem Bauer, der Thomasmehl streut, neugierig zusieht, wirft [...] einen Blick nach Süden, dem Land der roten Erde, und sieht [...] wie ‚eine Wolke, gleich der Wolke, die dem Volke Jehovas vorgeschwankt [...] nach Norden ihren schweren Flug‘ nimmt und dort, wo ihr Schoß sich auftut, ‚die Schiefertrift ein Kanaan‘ wird.“ (Staar 1935, 140)

Mit dem Ziel einer konkurrenzfähigen autarken Luxemburger Nation vor Augen wurden die unterschiedlichen Regionen nicht als Bedrohung für die Nation, sondern als Inbegriff für deren Vielfalt verstanden. Die „petite patrie“ (kleine Heimat) (Mémorial A 37/1924, 468) entwickelte sich zu einem der eindrucksvollsten nationalen Schlüsselsymbole (vgl. Schreiber 2014). Erst mit der Krise der Stahlindustrie Ende der 1970er-Jahre verän-

derten sich diese Diskurse, wobei aber ein curricularer Lokalismus unverändert Bestandteil der Luxemburger Schule blieb (s.u.). Wird also die Unterschiedlichkeit der landschaftlich, wirtschaftlich und infrastrukturell verschieden geprägten Regionen herausgestellt, dann nur, um zu betonen, wie hervorragend sich alle zu einem national umfassenden, allseitig begabten Gesamtwerk ergänzen.

2.2 Einigende Konstruktionen des moralischen Bürgers

Womöglich das am stärksten einigende Element bildete die Konstruktion einer moralischen Nation. Auch hier wirkten naturwissenschaftliche Kenntnisse legitimierend und zwar gerade durch deren Integration in das ‚gesamte‘ Curriculum: Abgesehen von einer kurzen Zeitspanne in den Jahren 1914 bis 1924 kannten die Luxemburger Primärschullehrpläne bis 1989 keinen eigenen Unterricht in Naturwissenschaften; letztere traten seit der Gründungsphase des Staats etwa als Naturgeschichte oder Astronomie auf bzw. fanden in den Sekundarschullehrplänen Eingang in den Botanik- und Chemieunterricht (vgl. Mémorial A 22/1839). Zwar war seit dem Schulgesetz von 1881 die Möglichkeit optionaler Sachkundestunden vorgesehen, jedoch nur, wo die örtlichen wirtschaftlichen Verhältnisse dies nahelegten (also in Verbindung mit spezifischen Kontexten der Landwirtschaft und der Stahlindustrie), nicht in verpflichtender Form und nur als eine von zahlreichen möglichen Ergänzungen:

„L'enseignement primaire peut comprendre, de plus, les éléments des sciences physiques et naturelles, le dessin linéaire, la tenue des livres et la gymnastique.“ (Mémorial A 32/1881, 369)⁵

Der naturkundliche Stoff wurde stattdessen im Deutsch- und Französischunterricht in Form von Anschauungsunterricht oder Heimatkunde, Hauswirtschaft, Zeichnen und Geschichte/Geografie behandelt. Selbst der Religionsunterricht beinhaltete naturwissenschaftlichen Lernstoff. Neben dem erklärten Ziel, das patriotische Gefühl zu wecken, war eine weitere explizite Intention dieser Inhalte in Geschichte, Heimatkunde und Geographie die moralische Erziehung, und diese Zielsetzungen wurden nach der Etablierung der Naturwissenschaft als eigenes Primärschulfach 1914 auch weiterhin mit den naturkundlichen Themen verbunden. So schien die Behandlung der Naturgeschichte ein geeignetes Mittel, um „in den Herzen der Kinder das Gefühl des Mitleides mit den schwächeren Vertretern der Tier- und Pflanzenwelt zu wecken“ (ANLux IP-1474, o.P.):

⁵ „Der Primärschulunterricht kann des Weiteren Elemente der Physik und der Naturwissenschaften, Linearzeichnen, Buchhaltung und Gymnastik umfassen.“ (Übersetzung d. Verf.)

„Dem oft unüberlegten Grausamkeits- und Zerstörungssinn der Jugend kann am besten durch liebevolle Behandlung des betreffenden Lehrstoffes seitens des Lehrers gesteuert werden.“ (ebd., o.P.)

Auch die religiöse und naturkundliche Erziehung waren eng miteinander verbunden. Nicht nur wurden naturkundliche Erklärungen in den Religionsunterricht eingebettet, um in der Natur die Gegenwart Gottes „in seiner Macht, Weisheit und Güte“ (o.A. 1890, 44) zu erkennen – umgekehrt knüpften auch naturkundliche Erläuterungen trotz ihres Anspruchs, nur die Naturgesetze als bindend anzuerkennen, an die religiösen Überzeugungen der Bevölkerung an und gaben diesen einen Anstrich natürlicher Gesetzmäßigkeit. Zwar war man im Ministerium uneins über das Verhältnis zwischen den beiden:

„Wenn die Sache an sich den Menschen nicht religiöse stimmt, dann ist das Reden über die Sache mindestens unnütz. Jedenfalls ist viel wichtiger in der Religionsstunde von der Natur zu reden als in der Naturgeschichte von der Religion.“ (ebd., 44; Bleistiftzusatz)

Die prinzipielle Verbindung von Naturgeschichte⁶ und Religion stellten dennoch weder das Ministerium noch die Lehrerdiskurse in Frage (ANLux IP-1475/1920):

„Die Freude der Betrachtung der Natur und die Erkenntnis der Mannigfaltigkeit der Natur führt aber auch zum Schöpfer und Gesetzgeber der Natur, der auf kleinem Raume so Großes geschaffen und dessen Ehre nicht allein die Himmel erzählen, sondern dessen Größe auch das kleinste Blatt verkündet.“ (ebd., o.P.)

2.3 Naturwissenschaften als einigende staatsbürgerliche Erfahrung

Im Kontext einer zwischenkriegszeitlichen Konfrontation mit sozialen Problemen und einer hiermit verbundenen Kritik am als künstlich empfundenen staatlichen System wurde den Naturwissenschaften im öffentlichen Diskurs zunehmend das Potenzial zugeschrieben, gesellschaftliche Unterschiede zu überbrücken und auszugleichen. Ein bereits erwähnter Natürlichkeitskult, der nicht zuletzt in Reaktion auf das angebliche Versagen des staatlichen Systems⁷ forciert wurde, verlieh der Konstruktion der Nation und ihres Schulsys-

⁶ Als das erste Fach, in dem Naturwissenschaften als eigener Stoff unterrichtet wurden (vgl. o.A. 1890).

⁷ Ausdruck der politischen Krisen Luxemburgs nach dem Ersten Weltkrieg waren z.B. das Doppelreferendum vom 28. September 1919, in dem die Bevölkerung über den Erhalt der Monarchie und der regierenden Dynastie mitsamt der amtierenden Großherzogin befragt wurde, und das Referendum über die wirtschaftliche Orientierung, das über eine wirtschaftliche Neuausrichtung zu Frankreich oder Belgien entscheiden sollte.

tems als einerquasi natürlichen Verbindung verschiedener Bevölkerungsgruppen und Regionen zusätzliche Legimitation: „Was könnte nicht an Widerstreit, an Hader, an Mißverständnis und Feindschaften unter den Menschen getilgt oder im Keime erstickt werden durch allgemeine Kenntnis der maßgebenden Bedeutung natürlicher Gesetze?“ (Schaaf 1917, 184). Dies galt nicht nur national, sondern wurde ganz im Sinn des als nationale Besonderheit deklarierten, angeblich pazifistisch-kosmopolitischen Charakters der Luxemburger auch international postuliert:

„Jeder Periode, jedem Lande, jedem Volke, jedem Stande steht sie [die Natur] gleich nahe. Über der ganzen Erde wölbt sich der gestirnte Himmel und fordert die Menschen auf zur Enträtselung seiner Geheimnisse.“ (ebd., 184)

Dabei konstruierte etwa Schaaf (1917) die Naturwissenschaften als eine Technik, ein freiwilliges Bekenntnis aller Bürger zur Gemeinschaft und zur Akzeptanz ihrer staatsbürgerlichen Verpflichtung zu erzielen:

„Endlich führt die Naturwissenschaft zur wahren Freiheit, das heißt zur freiwilligen Befolgung von Gesetzen, von deren Notwendigkeit man durchdrungen ist.“ (ebd., 184)

In diesem Kontext änderte sich unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg die Konzeption von Naturwissenschaft weg von der als einem nationalen Kulturgut hin zu der als einer sozialen Technologie, die sich auch der sozialen Tagesprobleme annahm: Zentrale Streitfragen, deren Lösung der Schulerziehung übertragen wurde, waren die durch den Krieg verschärfte Hungerkrise, die Wohnungsnot im industriellen Süden und Gesundheitsprobleme (vgl. Schreiber, Gardin & Tröhler 2014) – signifikanterweise wurden diese Probleme aber nur in den Primärschulen und den daran anschließenden niedrigeren Sekundarschulzweigen thematisiert, nicht aber in den Sekundarschulen der Luxemburger Elite, die sich offenbar nicht als verantwortlich für die sozialen Probleme verstand. In diesem Kontext erwarteten besonders die Lehrer eine Überwindung der sozialen Probleme durch die Naturwissenschaften (z.B. Schaaf 1917).

Das naturwissenschaftliche Wissen, das in der Primärschule gelehrt werden sollte, war dabei von Anfang an strikt begrenzt auf die Kenntnisse, die durch Anschauung von Objekten aus der Lebenswirklichkeit der Schüler erworben werden konnten und daher von praktischem Nutzen schienen. Die zuvor beschriebene direkte Verbindung zwischen naturwissenschaftlichem Wissen und der Lösung sozialer Probleme ist nur ein Beispiel dafür. Bereits der Musterlehrplan von 1873 bezog die Anschauung natürlicher Phänomene in Form von Naturportraits in den Sprachunterricht mit ein. Die „Beschreibungen

konkreter Gegenstände aus den kindlichen Anschauungskreisen, kleine prosaische und poetische Erzählungen und Lieder“ (Commission d’Instruction 1873, 253), die im Laufe der Primärschule vorgesehen waren, wurden zunehmend an die Bedürfnisse eines objektorientierten Sachunterrichts in den beiden oberen Klassen der Primärschule angelehnt und durch Naturbilder, Erdbeschreibungen und historische Inhalte vervollständigt (vgl. ebd., 258). Geografie und Nationalgeschichte waren 1881 erstmals als Fächer vorgesehen (vgl. Mémorial A 32/1881, 369).

Eine intuitive Annäherung an die Thematik ist unübersehbar: Geografiestunden etwa nahmen den lokalen Schulsaal als Ausgangspunkt und führten von dort schrittweise weiter zum Wohnort, zu der Kommune, dem Kanton, Distrikt und Staat und endlich zum Thema Europa (vgl. Commission d’Instruction 1883, 214f.).

Seit dem späten 19. Jahrhundert wurden hierzu haptische Beispiele und Sammlungen von natürlichem Anschauungsmaterial von den Schulen bereitgestellt, im 20. Jahrhundert kamen Ausflüge und Lehrspaziergänge hinzu (vgl. ANLux IP-1476/1922). Auch das Zeichnen von Objekten nach der Natur gewann – ideologisch überformt – zunehmend an Bedeutung als Ausdruck der Selbsttätigkeit der Schüler.

Aus den vorangegangenen Absätzen wurde deutlich, wie vielfältig und komplex die Funktionen waren, die einer bloßen Anschauung natürlicher Objekte in der Primärschule zugeschrieben wurden. Diese komplexen Erwartungen wiederum legitimierten das Anschauungsprinzip als festen Bestandteil des Curriculums und zwar mit einer im jeweiligen historischen Kontext situierten bürgerlichen Konnotation. Auch nach der ersten Primärschullehrplanreform der Nachkriegszeit 1964 war Sachkunde als Gelegenheitsunterricht im Anschauungs- und Heimatkundeunterricht angedacht, der das Verhalten der verantwortlichen und aktiven Bürger stärker thematisieren sollte (vgl. MEN 1964, 121f.; A.S. 1970). Als Ziel einer naturwissenschaftlichen Grundbildung hatte dieser Lehrplan „Selbstvertrauen, Kooperationsbereitschaft und positive Arbeitseinstellung für ein selbstbestimmtes Leben“ benannt sowie die Erlangung der „Bereitschaft, die Erscheinungsvielfalt im natürlichen und sozialen Umfeld zu verstehen und zu akzeptieren“ (MEN 1964, 121f.).

Indem er das ‚Anschauungsprinzip‘ und die ‚direkte Umweltbegegnung‘ wie etwa Fabrikbesuche und Lehrwanderungen in den neuen ‚Eveil aux sciences‘ (Naturwissenschaftliche Erweckung)-Stunden für vorrangig erklärte, stellte der Lehrplan von 1989 schließlich eine direkte Kontinuitätslinie zwischen dem Realienunterricht des 19. Jahrhunderts, der Propagierung von Anschauungsunterricht und Heimatkunde als den Lebenserfahrungen der Schüler entnommenen Inhalte während der Zwischenkriegszeit und der In-

tegration der Naturwissenschaften in den Anschauungs- und Heimatkundeunterricht im Lehrplan von 1964 her (vgl. MEN 1964; MEN 1989). Obwohl der Sachunterricht nun formal vom Anschauungsunterricht getrennt stattfand, änderte sich am Prinzip der Anschauung nichts. Dies zeigt sich an der Einteilung in sechs konkrete ‚Erfahrungsbereiche‘: Der erste Bereich ‚Pflanzen und Tiere‘ greift traditionelle Schwerpunkte des Luxemburger Primärschullehrplans aus den Gebieten der Botanik und Zoologie auf, etwa das Kennenlernen von Nutzpflanzen. Er knüpft somit an das frühere Programm der ‚Naturgeschichte‘ oder ‚Anfangsgründe der Naturwissenschaften‘ an. Der zweite Bereich ‚Mensch und Natur‘ greift die seit den 1920er-Jahren immer prominenter werdenden Themen der Gesundheitserziehung und Hygiene auf und beschäftigt sich darüber hinaus mit Fragen des Umweltschutzes, der Ernährung und der Suchtprävention. Die meisten Modethemen wie Fernsehen und Freizeit, Konsum und Werbung und Sexualerziehung fanden in die Teilstränge des dritten – den ‚sozialen Erfahrungsbereich‘ – Eingang, welche der Lehrplan als ‚soziale Erfahrungen‘, ‚Sexualerziehung‘, ‚Öffentlichkeit‘ sowie ‚Medien und Konsumerziehung‘ festlegte. In diese Stränge fließen auch Themen ein, die zuvor im Rahmen der Geschichte, der Geografie und der Bürgerkunde vermittelt wurden. Auch spezifisch luxemburgische ‚Probleme‘ werden hier aufgegriffen. Dies betrifft Themen wie ‚Ausländerkinder bei uns‘, die den hohen Migrantenanteil an der Bevölkerung ‚problematisieren‘ (vgl. MEN 1989, Eveil aux Sciences 3). Die seit der Industrialisierung betonte Bedeutung der Wirtschaft für die nationale Identität spiegelt sich in Themen wieder wie das ‚Kennenlernen eines öffentlichen Dienstleistungsbetriebs‘ oder im 6. Schuljahr eines ‚einheimischen Produktionsablaufs‘ (vgl. Schreiber 2013). Doch auch der sechste, der ‚technische Erfahrungsbereich‘ fokussiert auf die wirtschaftlichen Verhältnisse in Luxemburg.

Das Prinzip der ‚direkten Anschauung‘ und der ‚unmittelbaren Erfahrung der Umwelt‘ ist somit allen Lehrplänen seit dem 19. Jahrhundert gemein und schlägt eine direkte Brücke vom Realienunterricht des 19. Jahrhunderts zu den Curriculumsreformen von 1989 und 2009.

2.4 Historische Persistenz

Diese und ähnliche Zielsetzungen einer Kombination von religiösen, moralischen, sozialen und ökonomischen Wertvorstellungen sind nicht nur als historisches Phänomen zu verstehen, sondern blieben auch im gesamten 20. Jahrhundert persistent, wie die Langzeituntersuchung zeigte. Erst mit der Lehrplanreform von 1989 wurde das Fach ‚Eveil aux sciences‘ im Curriculum verankert. Dieser Lehrplan stellte dem „wissenschaftlichen Grundwis-

sen“ (MEN 1989, *Eveil aux Sciences* 2) explizit praktische „lebensbezogenen Handlungskompetenzen“ (ebd., *Eveil aux Sciences* 2) als gleichermaßen angestrebtes Ergebnis des Unterrichts zur Seite.

Diese neu eingeführten Stunden in ‚*Eveil aux Sciences*‘, die in nur leicht veränderter Form im Grunde bis heute existieren, waren und sind immer noch durch Themen zu moralischen Standards geprägt. Mit der Einführung dieses Faches und den Ausarbeitungen der Unterrichtskommission gewannen Gesundheitserziehung und Bürgerkunde an Bedeutung; Fragen des ‚modernen Lebens‘ wie Sexualkunde, Verkehrserziehung, Suchtprävention wurden als ebenso wesentlich angesehen wie die Vermittlung von moralischen Werten (vgl. SAUL/1986). Explizite Zielsetzung war es, in den Kindern eine „grundlegende, positive Werthaltung“ (SAUL/1984, o.P.) gegenüber ihrer Umwelt sowie eine „wertbezogene und aktive Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt“ (ebd., o.P.) zu fördern. Auch zu Geburt und Tod als den beiden letzten religiösen Kernthemen fanden sich nun ‚säkulare‘ Entsprechungen im Curriculum. Es ist denn auch weiter nicht erstaunlich, dass sich die im Ethikunterricht vorgesehenen Themen zum Großteil auch im deutlich detaillierteren Programm zum Sachunterricht wiederfinden.⁸ Dies findet auch durchaus international Entsprechungen: In dieser Perspektive stellen die Naturwissenschaften (in Luxemburg besonders für das breit angelegte Biologiecurriculum diskutiert) das Faktenwissen bereit, das zur Anwendung und Revidierung von ethischen Prinzipien notwendig sei. Moralerziehung wiederum gebe den Wissenschaftlern die nötigen Prinzipien und Neigungen an die Hand, um entscheiden und ihre Forschungsergebnisse angemessen beurteilen zu können (vgl. MEN 1958; ANLux IP-2895/Paul 1961; Frieden 1963; Martin 1986).

3. Die Ordnung binnendifferenzierter Staatsbürgerschaft

Trotz dieser persistenten Konstruktion nationaler Einheit und Gleichheit im Sinn einer ‚*imagined community*‘ führte die politisch intendierte nationale Inklusion jedoch nicht zur Aufhebung gesamtgesellschaftlicher Differenzen: Nicht nur bestanden die bereits vor der nationalen Einigung existierenden gesellschaftlichen Unterschiede weiter fort und wurden (im Rahmen des Gleichheitsversprechens) national legitimiert. Mit der Verbindung von Nation und Staat zum Nationalstaat ging meist auch die Bildung neuer sozialer

⁸ Hierzu zählen bspw. Familie, Schule, Straßenverkehr, Freundschaft, Mitmensch, Sexualität, Umwelt, Freizeit, Gesundheit, Ernährung, Massenmedien, Krieg und Frieden, menschliche Gesellschaft, Gesetze, Drogen, Jugendkriminalität und Armut (vgl. MEN 1989, Kap. *Morale laïque*).

Unterschiede einher (z.B. Kamens 2012). Eine gesellschaftliche Differenzierung war essenzieller Bestandteil der Erziehung der nationalen Bürger im Sinne einer Erziehung jedes einzelnen Kindes zum Funktionieren in seiner späteren Position im nationalstaatlichen Kontext, die sich je nach regionaler Situation, beruflichen Anforderungen, gesellschaftlicher Klasse respektive sozialem Status und Geschlecht deutlich unterscheiden konnte. Verschiedene Konzeptionen von Naturwissenschaft machten es möglich, dass derlei Kenntnisse und Aktivitäten trotz der angenommenen Angleichungs- und Inklusionseffekte deutliche Binnendifferenzierungen umfassten – nicht nur nach Schultyp, sondern auch in Bezug auf Gender, Alter und Schulgröße (vgl. Schaaf 1917, 196; Mémorial A 64/1922, 1000ff.).

3.1 Alles hat seinen Platz: Naturwissenschaftliche Taxonomien

Unterstützt wurde diese Funktion naturwissenschaftlicher Darstellung durch eine curriculare Mentalität, welche einen besonderen Schwerpunkt auf ein funktionalistisches Gesellschaftsverständnis legte, und zwar am stärksten in der Primärschule und dem daran anschließenden postprimären Unterricht für all jene, die keine weiterführende Sekundarschule besuchten (z.B. Schaaf 1917, 199f.; ANLux IP-605; ANLux IP-606; ANLux IP-607/1921; ANLux IP-608). In der Naturgeschichte, Botanik oder Zoologie wurden Tiere und Pflanzen klassifiziert. Die historischen Angebote des Sachunterrichts präsentierten Klassifikationen der Luxemburger Geschichtsperioden und Charaktergruppen, indem sie Taxonomien der Epochen, Nationen, Völker und Dynastien boten. Geographiecurricula eröffneten diverse Klassifikationen von Ländern, Regionen, Landschaften und Zeiten. Auch Menschen wurden in solchen Taxonomien gruppiert, je nach Beruf, Region, Gender und sozialen Status. Sogenannte „Lebensgemeinschaften und Ökosysteme“ (etwa „der Wald“, „die Wiese“, „der Dorfteich“) wurden in den Naturkundestunden unterschieden und in fast spiritueller Art „nicht nach einem künstlichen Systeme der Wissenschaft und des Leitfadens“ beschrieben, „sondern nach dem Leben und wie sie sich gegenseitig bedingen“ (o.A., 45).

In einer nationalstaatlichen Logik kann eine solche taxonomische Vorgehensweise als Maßnahme interpretiert werden, binnennationale Heterogenität zu meistern oder sprachlich zu übercodieren, während sie zur selben Zeit systematisiert und in ein scheinbar übergeordnetes bedeutsames Ganzes eingeordnet werden. Solche Auffassungen der Naturwissenschaften wirkten auch in den Sekundarschulen weiter, wo die Natur als ein Mittel theorisiert wurde, dem Schüler „seine Stellung in der Welt“ (ANLux IP-2156/Faber 1896, 2) zu verdeutlichen.

Somit fungierten die Naturwissenschaften in der Primärschule mit ihren taxonomischen, nicht ausschließlich christlichen, aber zumindest kreationistisch-spirituellen Lebensgemeinschaften zunehmend als Element der Selbstvergewisserung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen. Sie bereiteten den Boden sowohl für den bereits thematisierten starken Lokalismus des Curriculums als auch für die soziale Differenzierung im anschließenden postprimären oder sekundären Unterricht, die im Wesentlichen durch eine dualistische Konstruktion von praktischer, technischer sowie niedriger Volksbildung und systematischer, wissenschaftlicher und damit höherer Bildung greifbar wird.

3.2 Lokale Differenzierung

Mit den unter den Möglichkeiten der direkten Anschauung gewählten naturwissenschaftlichen Inhalten fand auch ein spezifischer Lokalismus Eingang in die Luxemburger Primärschule im Allgemeinen und den naturkundlichen Unterricht im Speziellen, der auch in den Lehrplanreformen des 20. Jahrhunderts nicht angetastet wurde. Unterstützt durch private Initiativen führten Diskurse um deren praktische Relevanz und Lebensnähe zu einer Regionalisierung der Lehrpläne (vgl. Schreiber 2013):

„Überhaupt ist diesen regionalen Bedürfnissen größte Rechnung zu tragen: Der Lehrplan soll so aufgebaut sein, daß er, je nach der Umgebung, der Landwirtschaft, dem Weinbau, der Industrie oder dem Handel weitest entgegenkommt.“ (Wagner 1936, 40)

Dabei umfassten die vorgeschlagenen Kurse für Naturwissenschaften „landwirtschaftliche oder gewerbliche Buchführung und Kalkulation, Chemie, theoretischen und praktischen Garte-, Obst- und Ackerbau, Mechanik, Elektrizitätslehre, Technologie, Bergbau“ sowie „Kurse für Ladengehilfen, Verkäuferinnen, für Baugewerbe“ (Mémorial A 16/1939, 151ff.) (vgl. Schreiber 2013). Eine Unterrichtung im Obstanbau dokumentiert Abbildung 2.

Wie bereits gezeigt wurde, spiegelt sich auch in den Primärschullehrplänen neueren Datums die betonte Bedeutung der lokalen Wirtschaft im Sachunterricht wider (vgl. MEN 1989, Eveil aux Sciences 3). Am stärksten lokal orientiert sind der vierte und fünfte Erfahrungsbereich ‚Raum‘ und ‚Zeit‘ mit Themen wie ‚Unser Dorf‘, ‚Unser Viertel‘ oder übergreifenden halbjährlichen Schwerpunktsetzungen wie ‚Unsere Gemeinde‘, die lokale Gegebenheiten in interdisziplinärer Perspektive in den Blick nehmen: Die Landschaft und Umgebung der Gemeinde werden ebenso thematisiert wie ihre historische Entwicklung, administrative Abläufe und die Gemeinde als Institution. Darüber hinaus ließen die Lehrpläne neben dem vorgeschriebenen Programm

viel Raum für lokale Veränderungen. Alle Primärschulreformen des 19. und 20. Jahrhunderts sehen das Recht der Gemeinderäte vor, die Lehrpläne lokalen Verhältnissen anzupassen (vgl. u.a. *Mémorial A 32/1881*, 374). Auch im Lehrplan von 1989 ist (sogar in Fettdruck) dieses Recht mit einbezogen und ging sogar noch darüber hinaus, indem ein Zeitfenster für ‚Objets et sujets divers‘ (diverse Themen) in die Stundentafeln integriert wurde, das von jeder Schule eigenständig gefüllt werden kann (vgl. MEN 1989, *Eveil aux Sciences 1*).



Abb. 2: Unterricht in Obstbaumzucht in der Oberprimär- und Ackerbauschule Ettelbrück (photographiert von Theo Mey 1954) – Photothek der Stadt Luxemburg, MEY 54408 Negativ 24 (Abdruck genehmigt von der Photothek der Stadt Luxemburg)

Diese Regionalisierung vollzog sich jedoch hauptsächlich in den Primärschulen und den niedrigeren Postprimärschulzweigen, nicht aber in den klassischen Sekundarschulen, wo klassische Bildung allgemein als universelles Erziehungsprogramm einer kosmopolitischen Elite galt. Im Gegenteil diskutierten die Sekundarschullehrer das bisher sehr humanistisch geprägte Curriculum in ihren Zeitschriften, Abhandlungen und Konferenzen nahezu konsensual als propädeutischen Teil der anerkannten akademischen Wissenschaftsdisziplinen.

3.3 Der Dualismus von Wissenschaft und Technik, Praxisbezug und akademischer Anbindung

Gerade im Praxisbezug des Sachunterrichts in der Primärschule und den Komplementärklassen⁹ und in der Nähe zur internationalen akademischen Wissenschaft in den Sekundarschulen vollzieht sich eine für Luxemburg typische soziale Differenzierung zwischen einem praktisch ausgerichteten niederen und einem wissenschaftlich (ehemals humanistisch, in der Nachkriegszeit ebenfalls naturwissenschaftlich) ausgerichteten höheren Sekundarunterricht. Vor allem die explizit moralische Ausrichtung findet sich derart nur in den Primärschulen und den der Primärschule angeschlossenen Komplementärklassen, aber auch die explizit praktische Ausrichtung unterschied die Naturwissenschaften hier von den international propagierten Naturwissenschaftskonzepten etwa in den Sekundarschulen, die abstrakte Problemlösungsfähigkeiten vermitteln sollten. So soll die ‚Initiation technologique‘, die in den Komplementärklassen unterrichtet wurde, laut der Unterrichtskommission nicht wissenschaftlich, sondern ‚nur‘ technisch ausgerichtet sein:

„Die Schule soll dem Schüler die Welt erklären und ihm die für sein Leben in dieser Welt notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen vermitteln. Welt ist für den Schüler zunächst seine Umwelt, die nicht in Wissenschaftsdisziplinen, sondern in Lebensbereiche aufgegliedert ist [...]. Die den Schülern vertraute Gegenstandswelt [...] liefert eine optimale Voraussetzung für einen Unterricht, in dem Erfinden, Planen und Konstruieren vorderrangig als Arbeitsmethoden angewandt werden.“ (SAUL/1984, o.P.)

Mit der Verwendung dieser an ein deutsches Modell angelehnten Terminologie trennt die ‚Commission d’Instruction‘ den technisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in den Komplementärklassen in der Sekundarschule klar vom wissenschaftlich-naturwissenschaftlichen Unterricht:

„Die Naturwissenschaften resultieren primär aus dem Erkenntnisdrang des Menschen: sie sind kausal orientiert. Die Technik dient der Befriedigung humaner Bedürfnisse, sie ist final orientiert. Typische Arbeitsmethoden der Naturwissenschaften sind das Entdecken, Analysieren und Experimentieren, die der Technik das Erfinden, Planen und Konstruieren.“ (ebd., o.P.)

In den Sekundarschulen waren die Curricula bis in die 1960er-Jahre hinein einerseits an neuhumanistischen Bildungskonzeptionen, andererseits an den Voraussetzungen internationaler Hochschulen orientiert gewesen, da Luxemburg selbst kein universitäres Studium anbot. Hier hatte man die Naturwissenschaften seit dem 19. Jahrhundert in historisch-philosophische Argumen-

⁹ An den Primärunterricht anschließende zweijährige Klassen, die nicht zum Besuch einer weiterführenden Schule führen sollten.

tationsschemata eingebettet, die sich auf Konzepte des Aristoteles, des „Vater[s] der Zoologie“ (ANLux IP-1476/1920), oder auf Plinius' *Historia naturalis* beriefen, immer aber mit dem Ziel der Bildung des ästhetischen Empfindens und des Selbstbewusstseins (vgl. ebd.). Im Zuge der Verwissenschaftlichungspolitik zwischen den 1960er und 1980er-Jahren hatten sich im Einklang mit den professionellen Diskursen der Sekundarschullehrer die Inhalte und ihre argumentative Einbettung deutlich verändert, was sich anhand der pädagogischen Abhandlungen aus Sekundarlehrerkreisen (den ‚*Mémoires pédagogiques*‘, den Abschlussarbeiten der Sekundarlehrer nach ihrem Luxemburger Referendariat) demonstrieren lässt. Diese banden curriculare Diskussionen um naturwissenschaftlichen Sekundarunterricht deutlich stärker an akademische Diskussionen in naturwissenschaftlichen Disziplinen an: So thematisierten die pädagogischen Arbeiten der Sekundarschullehrer in enger Anlehnung an akademische Diskussionen der Nachbarländer z.B. die Einführung der Gelchromatografie (vgl. ANLux IP-2260/Goergen 1972), aber auch spezifische Fachfragen aus der Relativitätstheorie, der Quantenphysik und der Atomphysik (vgl. ANLux IP-3293/Theis 1960; ANLux IP-2683/Loos 1961; ANLux IP-3055/Schanen 1963; ANLux IP-2378/Hild 1973; ANLux IP-2512/Kies 1973).

4. Fazit

Das Beispiel der naturwissenschaftlichen Curricula demonstrierte den Doppelcharakter nationalstaatsbürgerlicher Erziehung, die eine national einheitliche Angleichung im Sinne einer ‚*imagined community*‘ mit binnennationaler Differenzierung verband. Zudem zeigte sich, dass selbst scheinbar universelle Charakteristika naturwissenschaftlichen Wissens in ihrem historischen Kontext über einen längeren Zeitraum betrachtet als nationalstaatliche Entwicklungen zu verstehen sind. Dieser Kontext war in Luxemburg ein spezifisch katholischer sowie dynastisch-monarchistischer. Die explizite Trennung der Naturwissenschaften von der Naturphilosophie und die Etablierung der Naturwissenschaften als ‚säkulare‘ Deutungsinstanzen, als welche sie etwa von der deutschen demokratischen Bewegung des 19. Jahrhunderts betrachtet wurden (vgl. Daum 1998), findet in Luxemburg daher unter völlig anderen Voraussetzungen statt – Ergebnis dieser Beschulung waren moralische/katholische Bürger, deren behauptete wissenschaftliche Objektivität in erster Linie eine nationallegitimatorische war.

Während über eine explizite Doppelcharakteristik von Natur als Gegenstand der Naturwissenschaften und als Ausprägungsform der nationalen Heimat sowie über eine untrennbare Verbindung von Naturwissenschaft und katholi-

scher Moralerziehung eine gewisse Einigung aller zukünftigen Bürger erreicht wurde, dienten naturwissenschaftliche Kenntnisse, als Naturbilder oder Lebensgemeinschaften vermittelt, auch der Aufrechterhaltung sozialer Unterschiede. Zusätzlich variierten die behandelten Inhalte signifikant in Abhängigkeit von der regionalen Situation, dem Prestige des Schulzweiges, dem sozialen Status und ökonomischen Aspekten. Gerade in Verbindung mit anderen Fächern wie dem Sprachen- oder Religionsunterricht offenbarten sich die vielfältigen moralischen und sozialen Zuschreibungen an die Naturwissenschaften, die etwa durch das Anschauungsprinzip transportiert wurden. Unter dem Container der Natürlichkeit werden so im Curriculum in einer ganzheitlichen Perspektive Elemente aus den verschiedensten Fächern kombiniert (linguistische Repräsentationen, visuelle und künstlerische, historische, mathematische und religiöse): Die Versuche, ein kulturelles Erbe, Lösungsansätze für soziale Probleme, moralische Wertevermittlung, verantwortliches und kritisches Denken sowie aktive Staatsbürgerschaft und weitere Aspekte zu integrieren, verwandelten die wissenschaftlichen Fächer großteils in Schmelztiegel pädagogischer Erwartungen, die sie bis heute geblieben sind. Als Konsequenz wirft der Artikel die Frage auf, ob naturwissenschaftlicher Unterricht überhaupt per se separiert vom Rest des Curriculums untersucht werden kann und sollte, ja, ob man das Curriculum bzw. schulische Erfahrungen überhaupt anders als ganzheitlich studieren kann. Für eine solche ganzheitliche Perspektive, die mehr als nur einen speziellen Teil des Curriculums in den Blick nimmt, bot die Frage nach dem als Endprodukt resultierenden Nationalstaatsbürger einen guten Ausgangspunkt.

5. Quellen und Literatur

5.1 Quellen

A.S. (1970): Naturschutz und Schule. Luxemburger Wort, 8. Mai 1970, 3.

ANLux IP-596/1891 (Archives Nationales de Luxembourg. Bestand Instruction Publique).

Dossier: Programmes des cours, chroniques et dissertations, 1885 – 1892.

ANLux IP-605. Dossier: Programmes des cours, chroniques et dissertations, 1917 – 1920.

ANLux IP-606. Dossier: Programmes des cours, chroniques et dissertations, 1920 – 1922.

ANLux IP-607/1921. Dossier: Programmes des cours, chroniques et dissertations, 1921 – 1924.

ANLux IP-608. Dossier: Programmes des cours, chroniques et dissertations, 1924–1925.

ANLux IP-1474. Dossier: Plan général des études, 1900 – 1914.

ANLux IP-1475/1920. Dossier: Plan général des études, 1920 – 1929.

ANLux IP-1476/1920. Dossier: Plan général des études – revision, 1918 – 1921.

ANLux IP-1476/1922. Dossier: Plan général des études – revision, 1918 – 1921.

ANLux IP-2156/Faber 1896. Faber, Jean-Pierre (1896): Die Naturwissenschaft auf der Unterstufe der Industrie- und Handelsschule. Luxemburg: Unveröffentlichte Abhandlung.

ANLux IP-2260/Goergen 1972. Goergen, Edmond (1972): Einführung der Gelchromatographie im Sekundarunterricht. Luxemburg: Unveröffentlichte Abhandlung.

- ANLUX IP-2378/Hild 1973. Hild, Jean-Paul (1973): Introduction des chaînes de Markov dans le calcul des probabilités pour le cycle supérieur des études secondaires. Luxembourg: Unveröffentlichte Programmschrift.
- ANLUX IP-2512/Kies 1973. Kies, Antoine (1973): Zur Einführung der speziellen Relativitätstheorie in der Oberstufe unserer Sekundarschule. Luxembourg: Unveröffentlichte Abhandlung.
- ANLUX IP-2552/Koenig 1914. Koenig, Lucien (1914): De l'éducation patriotique. Luxembourg: Unveröffentlichte Abhandlung.
- ANLUX IP-2683/Loos 1961. Loos, Joseph (1961): Atomphysik und Kernphysik im höheren Unterricht. Luxembourg: Unveröffentlichte Abhandlung.
- ANLUX IP-2895/Paul 1961. Paul, Francis (1961): Die moralischen und religiösen Interessen unserer Studenten. Luxembourg: Unveröffentlichte Abhandlung.
- ANLUX IP-3055/Schanen 1963. Schanen, Carlo (1963): Die Einführung der Quantenphysik in den Unterricht. Luxembourg: Unveröffentlichte Abhandlung.
- ANLUX IP-3293/Theis 1960. Theis, Jacques (1960): Über die Einführung der Atomphysik in den Lehrplan unserer Mittelschulen. Luxembourg: Unveröffentlichte Abhandlung.
- ANLUX MEN-1135/1969 (Archives Nationales de Luxembourg, Bestand des Erziehungsministeriums). Dossier: Commission des programmes, commission de rationalisation, 1968 – 1972.
- Commission d'Instruction (1873): Lehrplan für die Primärschulen des Großherzogtums Luxemburg. In: Luxemburger Schulbote 30 – Amtliches, 238-283.
- Commission d'Instruction (1883): Lehrplan der Muster- und Übungsschule in Luxemburg. In: Luxemburger Schulbote 40 – Amtliches, 183-222.
- FGIL (Fédération générale des instituteurs) (1967): Wat d'Hemecht as, dat froen s'oft. Luxembourg: FGIL.
- Frieden, Pierre (1963): Die christliche Bildungsidee in Frankreich. In: Academia. Revue de l'Association Luxembourgeoise des Universitaires Catholiques (1963), 3-19.
- Klein, Edmond Joseph (1897): Die Flora der Heimat sowie die hauptsächlichsten bei uns kultivierten fremden Pflanzenarten biologisch betrachtet: eine Anleitung zur selbstständigen Beobachtung der Lebens- und Anpassungserscheinungen in der Pflanzenwelt. In: Programm herausgegeben am Schlusse des Schuljahres 1896 – 1897 (= Programme publié à la clôture de l'année scolaire 1896 – 1897). Diekirch: Gymnase grand-ducal de Diekirch, 1-170.
- Koltz, Jean-Pierre (1873): Prodrome de la Flore du Grand-Duché de Luxembourg. Plantes Phanérogames. Luxembourg: L. Schamburger.
- Krombach, Jean-Henri-Guillaume (1875): Flore du du Grand-Duché de Luxembourg: Plantes Phanérogames. Luxembourg: J. Joris.
- Mémorial A 16/1939. Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg. Recueil de législation, series A, no. 16/1939.
- Mémorial A 20/1914. Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg. Recueil de législation, series A, no. 20/1914.
- Mémorial A 22/1839. Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg. Recueil de législation, series A, no. 22/1839.
- Mémorial A 32/1881. Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg. Recueil de législation, series A, no. 32/1881.
- Mémorial A 37/1924. Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg. Recueil de législation, series A, no. 37/1924.
- Mémorial A 64/1922. Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg. Recueil de législation, series A, no. 64/1922.
- MEN (Ministère de l'Education Nationale) (1958): Introduction à la Réforme générale de l'Enseignement. Aide mémoire servant au échanges de vues. In: Courrier de l'Education Nationale 1, 12-18.

- MEN (1964): Plan d'Etudes pour les Ecoles Primaires du Grand-Duché de Luxembourg. In: Courrier de l'Education Nationale, Numéro Spécial Août 1964.
- MEN (1989): Plan d'Etudes. Lose Blattsammlung. Luxembourg.
- o.A. (1890): Der Unterricht in der Naturkunde nach Lebensgemeinschaften. In: Luxemburger Schulbote 47, 42-48.
- o.A. (1900): Socialistisches. Luxemburger Wort, 23. April 1900, 3.
- Rosenfeld, François (1939): Heimat, Unabhängigkeit und Schule. In: Luxemburger Lehrer-Zeitung. Organ des Luxemburger Lehrerverbandes 34, H. 4, 101-103.
- Schaaf, M. (1917): Der naturkundliche Unterricht auf der Mittel – und Oberstufe. Vortrag, gehalten in der Hauptkonferenz des Inspektionsbezirks Esch a. d. Alzette. In: Luxemburger Schulbote 74, 181-229.
- Schmit, Jean-Marie (1976): Feine Manieren. In: Ecole et Vie 4, 82.
- SAUL/1984 (Schularchiv der Universität Luxemburg). Bestand des Institut Pédagogique 1982 – 1989, Lehrplan I (unsortiertes Quellenportfolio).
- SAUL/1986, Lehrplan I (unsortiertes Quellenportfolio).
- SEW/OGB-L (1981). Programme d'Action 1981, Deuxieme Version. Luxemburg: Unveröffentlichte Programmschrift.
- Staar, Paul (1935): Jenseits der Schulmauern: ein Buch verwegener Schulmeistergedanken um Wandern, Schauen und Verstehen im heimatlichen Lebensraum. Saarlouis: Hausen.
- Wagner, Marius (1936): Die Reform der Oberprimärschulen im Zusammenhang unseres Unterrichtswesens. Luxemburg: Th. Schroell.
- Wies, Nicolas (1876): Populäre Geologie. Luxemburg: P. Brück.

5.2 Literatur

- AAAS (American Association for the Advancement of Science) (1990): Science for all Americans. New York: Oxford University Press.
- Ash, Mitchell G. & Surman, Jan (Hrsg.) (2012): The Nationalization of Scientific Knowledge in the Habsburg Empire, 1848 – 1918. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Carroll, Patrick (2006): Science, Culture, and Modern State Formation. Berkeley: University of California Press.
- Daum, Andreas W. (1998): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München.
- Drori, Gili S.; Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O. & Schoffer, Evan (2003): Science in the Modern World Polity. Institutionalization and Globalization. Stanford: Stanford University Press.
- Kamens, David H. (2012): Beyond the Nation-State: The Reconstruction of Nationhood and Citizenship. Bingley: Emerald Group Publishing Limited 2012.
- Lenz, Thomas; Rohstock, Anne & Schreiber, Catherina (2013): Tomorrow Never Dies. A Socio-Historical Analysis of the Luxembourgish Curriculum. In: Pinar, W. (Hrsg.): International Handbook of Curriculum Research. 2. Auflage. New York: Routledge, 315-328.
- Levinson, Ralph (2010): Science education and democratic participation: an uneasy congruence? Studies in Science Education 46, 69-119.
- Kübler, Hans-Dieter (2009): Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. Opladen.
- Martin, Michael (1986): Science Education and Moral Education. In: Journal of Moral Education 15, H.2, 99-108.
- Massard, Jos A. (1990): La Société des Naturalistes Luxembourgeois du point de vue historique. In: Bulletin de la Société des Naturalistes luxembourgeois 91, 5-214.
- Popkewitz, Thomas (2008): Cosmopolitanism, the Citizen and Processes of Abjection: The Double Gestures of Pedagogy. In: Peters, M.; Blee, H. & Britton, A. (Hrsg.): Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy. Rotterdam: Sense, 133-153.

- Rudolph, John (2001): Portraying Epistemology: School Science in Historical Context. In: *Science Education* 87, 64-79.
- Schreiber, Catherina (2013): Sei begrüßt mir, Land der roten Erde, Land der Arbeit du! Anpassungen des Luxemburger Schulsystems an die wirtschaftlichen Veränderungen im Zuge der Industrialisierung. In: *Mutations. Mémoires et perspectives du Bassin Minier* 6, 93-105.
- Schreiber, Catherina (2014): *Curricula and the Making of the Citizens*. Luxemburg: unveröffentlichte Dissertation.
- Schreiber, Catherina; Gardin, Matias & Tröhler, Daniel (2014): Curriculum unter Beschuss? Luxemburger Schulreformen im Kontext des Ersten Weltkrieges. In: Roemer, C.; Majeurs, B. & Thommes, G. (Hrsg.), *Livre 1ere Guerre Mondiale*. Luxemburg: copybarabooks, 127-137.

Sylvia Schütze

Wissen (und verstehen), wo und wie sie leben – F.A.W. Diesterwegs Schrift ‚Unterricht in der Klein-Kinder-Schule‘

Am 13. Juli 1844 schickte das Schulkollegium der Provinz Brandenburg ein Rundschreiben an alle Superintendenten und Schulinspektoren: Wegen des schlechten Zustands des Sprachunterrichts an den Volksschulen wurde zur Vorbereitung „der so genannte Anschauungs-Unterricht“ empfohlen, „die Belehrung des Kindes über diejenigen Wahrnehmungen, zu denen seine Umgebungen ihm Veranlassung geben“ (Rundschreiben Schulkollegium 1844, F. 393v). Ausdrücklich empfohlen wurde in diesem Kontext die Schrift eines Mannes, der zu diesem Zeitpunkt als Direktor des Lehrerseminars in Berlin, als Initiator von Lehrervereinen und als liberal gesinnter Autor bei der preußischen Regierung längst in Misskredit geraten war und der 1847 nach zahlreichen Versuchen, ihn aus dem Amt zu drängen, ‚freiwillig‘ zurücktrat: ‚Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule‘ von F.A.W. Diesterweg (1790 – 1866) (vgl. Diesterweg 1829a/1852). 1829 erstmalig erschienen, lag dieses Werk mittlerweile in der 3. Auflage vor, wurde zu Diesterwegs Lebzeiten noch zweimal aufgelegt und in viele Sprachen, z.B. ins Russische, übersetzt.

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage, was das Buch inhaltlich auszeichnet: Welches Wissen für Kinder wird hier wie präsentiert? Und wie begründet der Pädagoge die Auswahl und Anordnung dieses Wissens?

In einem ersten Schritt wird zur systematischen Einordnung der Schrift skizziert, in welchem Zustand sich propädeutische Einrichtungen für den Elementarschulunterricht in Deutschland, insbesondere in Preußen, zu dieser Zeit befanden. In einem zweiten Schritt wird geklärt, weshalb der Lehrerbildner Diesterweg sich mit diesem Thema befasste. Im Zentrum des dritten Untersuchungsschrittes stehen Anlage, Aufbau und Inhalt der Anschauungsübungen in Diesterwegs Schrift; in diesem Zusammenhang wer-

den seine unterrichtstheoretischen und didaktisch-methodischen Grundsätze kurz erörtert, weil sich aus diesen die Struktur des anvisierten Wissens ergibt. Eingegangen wird viertens kurz auf Diesterwegs Schrift ‚Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen‘, die inhaltlich unmittelbar an die Anschauungsübungen anschließt und die auch an Elementarschulen eingesetzt werden konnte, aber bei den vorgesetzten Behörden – im Gegensatz zur Schrift über Kleinkinderschulen – auf viel Kritik stieß (vgl. Diesterweg 1929b). In einem Ausblick wird der Ansatz Diesterwegs in einen möglichen Bezug zu heutigen Problemlagen und pädagogischen Aufgaben gebracht.

1. Der gesellschaftliche Kontext der Kleinkinderbetreuung

Die Entstehung einer großen Anzahl von Einrichtungen zur Beaufsichtigung, Beschäftigung oder Belehrung kleiner Kinder in der zweiten Hälfte des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts hatte im Wesentlichen zwei Ursachen:

Zunächst stand sie in engem Zusammenhang mit „wirtschaftliche[n], politische[n] und gesellschaftliche[n] Änderungsprozesse[n]“ (Erning 1987, 15); dazu zählten das Aufkommen der Protoindustrialisierung und des Manufakturwesens, die Aufhebung der Erbuntertänigkeit, die Gewährung der Gewerbefreiheit in Preußen und die damit einhergehende Mobilität der arbeitssuchenden Bevölkerung (vgl. Loos 2006). Diese Bevölkerungsgruppe – einschließlich Frauen – musste ihre Lebensbedürfnisse „immer ausschließlicher über den Austausch von Arbeitskraft gegen Geldlohn“ (Reyer 1987, 240) abdecken (vgl. Reyher 2006). Vielfach wurden die kleinen Kinder deshalb sich selbst überlassen.

Dies war auch früher partiell der Fall gewesen, doch das Phänomen unbeaufsichtigter und verwahrloster Kinder erschien in einem neuen Licht angesichts der wachsenden Erkenntnis von der Bedeutung der frühen Kindheit für die spätere Entwicklung, wie sie durch die Aufklärung, durch Pestalozzi und die Philanthropen (vgl. z.B. Wolke 1805; Pestalozzi 1827), aber auch durch die Anfänge der Kinderpsychologie vor allem im Bürgertum Verbreitung fand (vgl. Grohmann 1817). Dieses war aus unterschiedlichen Motiven um Betreuung und Beschäftigung der Kinder der ärmeren Bevölkerung besorgt: Neben der Verhinderung von Pauperismus durch Entlastung der Mütter ging es um die Erziehung der Kinder zu einer „proletarischen Sittlichkeit“ (Reyer 1987, 254). Dazu zählten die Gewöhnung „an Sauberkeit [...], Pünktlichkeit, Ordnung, Gehorsam und Anstand“ (Zwenger 1980, 115), also bürgerliche Erziehungs- und Ordnungsvorstellungen (vgl. Vor-

stand der Klein-Kinderschule 1835). Neben dem möglichen Schaden für das Kind wurde durchaus auch der für die Gesellschaft gesehen, etwa durch Zunahme von Arbeitsscheu und Kriminalität.¹

Ein anderer wesentlicher Grund für die Einrichtung von Kleinkinderanstalten ist in den Schulreformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu sehen – dem „energisch betriebene[n] Versuch [...], ein allgemeines und effektives Schulwesen durchzusetzen“ (Erning 1987, 20). Teilweise hatten bis dahin noch sieben- und achtjährige Kinder sogenannte Bewahranstalten besucht, anstatt zur Schule zu gehen; dem sollte die Unterrichtspflicht ein Ende setzen. Vor allem aber waren viele Kleinkinder in die Schule mitgebracht worden und hatten den Unterricht der älteren Kinder behindert. Ratsprotokolle aus Leipzig belegen z.B. für 1764, dass fast 22 Prozent der Schulkinder zwischen drei und sechs Jahren alt waren (vgl. Mangner 1906, 78).

In Preußen entstanden z.B. zwischen 1810 und 1849 305 Einrichtungen für Kleinkinder (vgl. Zwerger 1980). Unter den zwischen 1825 und 1848 in Deutschland bekannt gewordenen Gründern vorschulischer Einrichtungen lagen Vereine (i.d.R. der ‚Privatwohlthätigkeit‘ oder der ‚christlichen Liebesthätigkeit‘) mit 73,5 Prozent an der Spitze (vgl. ebd.). Gleichwohl nahm der Staat Einfluss auf die organisatorische und inhaltliche Ausrichtung – in Preußen z.B. über das auf dem Allgemeinen Landrecht (ALG) von 1794 fußende Vereinsrecht, wonach Gesellschaften nur dann erlaubt waren, wenn deren ‚Zweck mit dem allgemeinen Wohl‘ übereinstimmte. Nach dem ALG gab es keinen staatsunabhängigen Rechts- und Betätigungsraum (vgl. Reyer 1987). So bestimmte 1839 eine Ministerialinstruktion in Preußen, dass „Warte-Schulen [...] als Erziehungsanstalten zu betrachten“ (Ministerialinstruktion vom 31. Dezember 1839; zit. n. Dammann & Prüser 1981, 17) seien und „als solche unter der Aufsicht der Orts-Schulbehörde“ (ebd., 17) stünden, die auch die Erlaubnis zur Einrichtung zu erteilen habe.

Eine direkte Übernahme der Einrichtungen, wie sie etwa 1848 die ‚Rudolstädter Lehrerversammlung‘ in einer Petition an die Frankfurter Nationalversammlung forderte, lehnte der Staat jedoch ab (vgl. o.A. 1948). Die Versammlung hatte es als seine „Pflicht“ bezeichnet, „diese nothwendige Vorbe- reitung der öffentlichen Elementar-Volkserziehung zu beschaffen“ (o.A. 1848, Sp. 1345ff.). Doch der Staat legte bereits für die Finanzierung der Volksschulen den Gemeinden und Körperschaften, die die Schulen betrieben, die Hauptlast auf (vgl. Roeder 1977). Eine Vorverlegung des öffentlichen Bildungswesens um weitere Jahre hätte Kommunen und Eltern finanziell

¹ Vgl. hierzu insbesondere die einflussreiche Schrift des Engländers Wilderspin (1826), übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Wertheimer.

völlig überfordert (vgl. Leschinsky & Roeder 1976). Eine Verallgemeinerung der Besuchspflicht von Kleinkinderanstalten hätte außerdem bürgerliche Familiennormen in Frage gestellt: zum einen, dass kleine Kinder in der Privatsphäre der Familie am besten erzogen und gebildet werden können, und zum anderen, dass sich die Frau und Mutter in dieser häuslichen Aufgabe am besten entfalten kann (vgl. Reyer 2008). Eine zum Besuch verpflichtende Staatseinrichtung für Kleinkinder hätte einen erheblichen Eingriff in das Elternrecht bedeutet; Einrichtungen wie in England und Frankreich wurden abgelehnt (vgl. Reyer 2006).

Für die Bezeichnung dieser Einrichtungen (Kleinkinderbewahr-, Kleinkinderpflege-, -beschäftigungsanstalten; Warte-, Bewahr-, Kleinkinder-, Vorschulen; später auch Kindergärten) spielten regionale, sprachliche und konfessionelle Besonderheiten eine wichtige Rolle (vgl. Dammann & Prüser 1981). Entscheidend für die Gestaltung und Ausrichtung dieser Einrichtungen waren die Träger (vgl. Reyer 2006). In den bürgerlich-christlich motivierten Institutionen für Kinder der armen Bevölkerung sollten sich die Inhalte von Unterrichtsgegenständen wie Rechnen oder Lesen meist klar unterscheiden (vgl. z.B. Fölsing 1850, § 4). Das Erzählen wurde „bei der geistigen Beschäftigungsweise in Kleinkinderschulen“ vielfach als „Mittelpunkt“ (Fölsing & Lauckhardt 1849, 94) gesehen, daneben Anschauungs- und Gedächtnisübungen (vgl. die vielen Beispiele in Dammann & Prüser 1981). Über die Inhalte bleiben die meisten Ausführungen unscharf, bspw. die „Beibringung der ihrem Alter angemessenen Kenntnisse“ (ebd., 55). In den evangelischen und katholischen Einrichtungen, die die Mehrzahl darstellten, entstammten die Inhalte häufig dem religiösen Bereich, und es kam in diesem Zusammenhang nicht zwingend auf Verständlichkeit für die Kinder an (vgl. Fliedner 1846, IV).

Als dieser Position diametral entgegengesetzt kann die sog. „Bildungsfraktion“ (Dammann & Prüser 1981, 66) angesehen werden, die von Einrichtungen für Kleinkinder explizit eine Vorbereitung auf den schulischen Unterricht forderte. Nach ihrer Auffassung sollte an die Gegenstände der Elementarschule zumindest herangeführt werden. Im Werk ‚Pädagogische Real-Encyclopädie‘ von 1851 heißt es im Artikel von Karl G. Hergang zum Stichwort ‚Bewahranstalten – Kleinkinderschulen – Warteschulen‘, die Kinder könnten nicht besser für Schule und Unterricht vorbereitet werden (vgl. Hergang 1851). Freiherr von Biesing-Beerburg empfahl im Jahre 1868 Kleinkindereinrichtungen für ‚alle‘ Kinder als „das erste Glied in der Kette der Bildungsveranstaltungen“; dies gelte namentlich für Preußen, „wo das ganze Kleinkinderschulwesen in Betreff seiner Beschaffenheit und Verbreitung hinter andern Ländern weit zurücksteht“ (Archiv Nonnenweier, Mappe Nr. 181–191; zit. n. Dammann u.a. 1981, 53).

Ein solcher vorbereitender Unterricht war oftmals einer besonderen Abteilung in den Kleinkindereinrichtungen oder aber an der Elementarschule vorbehalten, der sogenannten ‚Vorschule‘, ‚Vorklasse‘ oder auch ‚Kleinkinderschule‘. So hatte eine Königlich Preußische Kabinettsorder bereits am 14. Mai 1825 in einer Abwandlung von § 43 des Allgemeinen Landrechts für die Preußischen Staaten (ALG) von 1794 verfügt, dass Kinder, für deren Unterricht die Eltern nicht anderweitig sorgen konnten, bereits nach vollendetem 5. Lebensjahr die Schule besuchen sollten. Dies stand im Zusammenhang mit den o.g. Schulreformen sowie dem Bemühen, den Schulbesuch zu vereinheitlichen und Kleinkinder mit reinem Betreuungsbedarf von tatsächlichen ‚Vor-Schülern‘ zu trennen.

Eine Sonderstellung – auch im Hinblick auf eine Propädeutik des Volksschulunterrichts – nehmen die Kindergärten Friedrich Fröbels ein, der den Kindern mit seinen 1836 entwickelten ‚Spielgaben‘ – neben anderen speziellen Erziehungsmitteln – zu einer harmonischen Entwicklung, auch in geistiger Hinsicht, verhelfen wollte (vgl. Erning 1987; Reyer 2006).

2. Diesterwegs Interesse an einer Propädeutik des Elementarschulunterrichts

In Bezug auf Kleinkinder ‚vor dem fünften Lebensjahr‘ hatte Diesterweg zunächst die Schaffung von Bewahranstalten nur für Kinder der armen Bevölkerungsschichten befürwortet (vgl. Diesterweg 2003, 248) und damit die bürgerliche Auffassung vertreten (vgl. Diesterweg 1842/1961a, 500f.; Diesterweg 1842/1961b, 501f.). Seine Einstellung dazu änderte sich nach der Begegnung mit Fröbel (vgl. Hohendorf 1994). Aus eigener Anschauung gelangte er nun zu der Auffassung, dass Kindergärten, in denen „die leiblichen, geistigen und gemüthlichen Kräfte kleiner Kinder in einer ihrer Natur entsprechenden Weise geübt“ (Diesterweg 1851, o.P.), werden und in denen sie „sehen, beobachten und thätig sein“ lernen, „zu den wichtigsten allgemeinen Erziehungs- und Bildungsanstalten“ (ebd., o.P.) gehören; es sei wünschenswert, dass „*alle* Kinder die Wohltat einer berechneten Einwirkung in zartem, folglich höchst bildsamem Alter [...] genießen“ (Diesterweg 1843/1963, 194; Herv. i. Orig.) könnten. Konsequenter trat er in der Folgezeit für die Einrichtung von Kindergärten ein und bemühte sich, seinen Einfluss auf die Volksschullehrer dafür zu nutzen, dass diese die Kindergärten als geeignete Vorbereitung für die Schule befürworteten (vgl. Hohendorf 1994). Denn durch den Kindergartenbesuch kommt ein Kind so vorbereitet in die Elementarschule, dass es „eine Masse der wichtigsten Anschauungen mitbringt und dadurch dem Lehrer das saure Geschäft nicht bloß erleichtert,

sondern ihn gewissermaßen dazu zwingt, den abstrakten Unterricht zu verlassen“ (Diesterweg 1851/1967, 290). Anlässlich der Eröffnung des ersten Kindergartens in Hamburg stellte Diesterweg die Frage, was Kinder neben Bewegungs- und Kräftebildung in den ersten Lebensjahren wollen, und beantwortete sie u.a. wie folgt:

„*Drittens* wollen die Kinder ihre Sinne üben, sie wollen sehen, hören, wahrnehmen und beobachten. [...] *Viertens* will es [das Kind; S.S.] geistig beschäftigt sein. [...] *Fünftens* will das Kind aber auch lernen, [...] es will Dinge kennen lernen.“ (Diesterweg 1850, o.P.)

Für Diesterwegs Beschäftigung mit Fragen des vorschulischen Unterrichts ‚ab dem fünften Lebensjahr‘ war – neben seinem in allen Schriften erkennbaren Interesse an der Entwicklung des Menschen durch Erziehung und Bildung – die bereits genannte Kabinettsordre vom 14. Mai 1825 ein wichtiger Einschnitt. Er war zu dieser Zeit Direktor des Volksschullehrerseminars in Moers am Niederrhein; zur dortigen Seminarübungsschule gehörte fortan auch eine Vorklasse – eine sogenannte ‚Kleinkinderschule‘ –, die die jüngsten Kinder aufnahm. Am 1. März 1828 schrieb Diesterweg in seinem Jahresbericht an das Ministerium:

„Die mit dem vollendeten 5ten Lebensjahre beginnende Schulpflichtigkeit vermehrte die Anzahl der Schulkinder dieser Klasse auf 90.“ (Diesterweg 2003, 435)

Bereits Ende 1828 bat Diesterweg die Regierung in Düsseldorf um eine Gehaltserhöhung für den an der Kleinkinderschule beschäftigten, sehr schlecht bezahlten Lehrer (vgl. ebd., 460f.). Dahinter stand die Auffassung, die er bereits 1827 in dem Aufsatz ‚Wunsch, den Kleinkinderunterricht betreffend‘ geäußert hatte, dass dieser Unterricht „die schwerste pädagogische Aufgabe“ (Diesterweg 1827/1956, 175) sei. Wer gründliche Kenntnisse besitze, könne Studenten lehren. „Aber zum Kinderlehrer gehört mehr“ (ebd., 175). Viele würden aus Unfähigkeit die Kinder „wie Papageien“ (ebd., 175) zum Auswendiglernen dressieren; dabei solle man „die kleinen Menschen gleich als kleine Geister behandeln“ (ebd., 176). Aus diesem Grunde wünschte er, dass „geübte Lehrer solche Übungen mitteilen, wie sie mit kleinen Kindern vorzunehmen sind, zur Anbahnung eines vollständigen Leitfadens für den ersten Kindesunterricht, damit derselbe aufhöre, eine Kindesqual zu sein“ (ebd., 176).

3. ‚Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule‘ – wissen (und verstehen), wo und wie sie leben

3.1 Anlass der Schrift

Ein seinem Wunsch entsprechendes Buch verfasste er im Jahre 1829 dann selbst – eine Propädeutik für den Elementarunterricht, die sich in den nachfolgenden Auflagen (1832, 1838, 1845, 1852) nur wenig, nicht aber im Grundsatz veränderte. Sie war für diejenigen Kinder gedacht, die entweder mit fünf Jahren in die ‚Kleinkinderschule‘ der Elementarschulen eintraten oder in anderen vorschulischen Einrichtungen eine ‚Vorklasse‘ oder ‚Vorschule‘ besuchten, um auf die Schule vorbereitet zu werden. Da die Kinder des einfachen Volkes vor dem schulpflichtigen Alter vielfach sich selbst überlassen blieben, führten diese Lebensumstände Diesterwegs Erfahrung nach nicht selten zu Reiz- und Erfahrungsarmut und zu mangelnder Sprachfähigkeit:

„Wer den geistigen Zustand derjenigen Kinder kennt, welche jetzt gewöhnlich vom vollendeten fünften oder sechsten Jahre an die öffentliche Schule besuchen – ihren Mangel an Aufmerksamkeit und an Uebung im Hören, Sehen und Sprechen – die Stumpfheit ihrer Sinne, ihrer Sprachwerkzeuge und ihres *ganzen* Geistes – kurz die *ganze* Beschaffenheit der kleinen Kinder des gemeinen Mannes –, der wird nicht in Abrede sein, daß die Aufgabe 60 und mehr, oder auch nur 30, 20 und 10 fünf- oder sechsjährige Kinder ihrem Standpunkte und dem folgenden Unterrichte gemäß zweckmäßig zu beschäftigen, für den Lehrer, der sich in der Regel ihnen nicht einmal ausschließlich widmen kann, eine Arbeit und überhaupt eine Aufgabe ist, welche an Schwierigkeit, Mühseligkeit und Kraftanstrengung den schwersten Aufgaben gleich zu achten ist.“ (Diesterweg 1852, III; Herv. i. Orig.)

Diese Erfahrung hatte Diesterweg auch auf seinen Schulinspektionsreisen im Rheinland und im Bergischen Land immer wieder gemacht (vgl. Diesterweg 2003, 389ff., 472ff.; Schütze 2000).

Mit seinem Buch wollte Diesterweg dazu beitragen, dass das Kind in der Kleinkinderschule – also vor Beginn des eigentlichen Elementarschulunterrichts – „seine wichtigsten Sinne gehörig gebrauchen“ lernt, „zu genauem Anschauen und Betrachten angeleitet, mit klaren Empfindungen, Vorstellungen und Anschauungen bereichert, zu besonnenem, deutlichen Sprechen angeleitet und befähigt“ wird, sich „mit Aufmerksamkeit und Lernlust den Einwirkungen des Lehrers“ hingibt und „mit dem, seinem Alter entsprechenden Grade von Bewußtsein und Verstand den engen Kreis seines Wissens und Könnens erweitert“ (Diesterweg 1852, VI). Da Diesterwegs Idealvorstellung, bereits für die Kleinkinderschule einen eigenen, besonders gut ausgebildeten Lehrer zu beschäftigen, nicht realisierbar war, suchte er nach einem auch für ungeübte Lehrer praktikablen Unterrichtsverfahren, das dem

„Standpunkte“ der Schulanfänger angepasst war, sich „also an das bisherige freie Leben des Kindes“ anschloss und „den künftigen regelrechten Unterricht“ (ebd., III) vorbereitete. Lehrstoff und -methode seien so auszuwählen, dass sie „den gefesselten Geist der Kinder allmählig zu entfesseln im Stande“ (ebd., III) seien. Dazu diene vorzüglich die Art von Unterricht, die „jetzt gewöhnlich ‚Anschauungs-Unterricht‘ genannt wird. Er kommt auch unter dem Namen der Denk-, Sprech- und Redeübungen vor.“ (ebd.; Herv. i. Orig.) Neben den inhaltlichen Ausführungen wollte Diesterweg „jeder Uebung so viele Winke beifügen, als es für solche Lehrer, welche von dergleichen Uebungen noch wenige angestellt haben, zu wünschen sein dürfte“ (ebd., IX).

3.2 Wissen für Kinder

Nach Diesterwegs Unterrichtstheorie hat jedes Lernen eine anschauliche Basis. Es sei das „genetische“ Gesetz der geistigen Entwicklung, dass diese „mit der Auffassung des Einzelnen, Concreten“ beginne und „sich von da zum Allgemeinen“ (Diesterweg 1838, 5), Abstrakten hin bewege.² Die Entwicklung sog. „geistigen Lebens“ (Diesterweg 1852, XVI) begreift Diesterweg als eine Art Dreischritt: 1) Zunächst gewinnt der Wahrnehmende quasi ‚instinktiv‘, durch einen, meist mehrere Sinn(e) einen ‚Totaleindruck‘ von einem äußeren Gegenstand. 2) Anschließend bemerkt er Einzelheiten des betreffenden Gegenstandes, nun allerdings willentlich, ‚durch gezielte Aufmerksamkeit und absichtsvollen Einsatz der Sinne‘. 3) Schließlich werden in einem bewussten Akt diese Einzelheiten ‚wieder zu einem Ganzen zusammengesetzt‘; dies sei die „(eigentliche) Selbstthätigkeit des Geistes“ (ebd., XVI). Begleitet wird dieser Entwicklungsgang durch Sprechen. Dabei handelt es sich wiederum um eine ‚sinnliche Darstellung des (im Inneren) Erkannten‘. Durch die lautliche Versinnlichung des „Begriffenen“ gewinnt der Wahrnehmende „inhaltsvolle Wörter“ (ebd., XVI).

Dem Grundsatz der Anschaulichkeit ordnet Diesterweg dann Anweisungen zu, die die Reihenfolge festlegen: „vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten“ (Diesterweg 1850, 227).³ Dieser Unterrichtsgang der sich erweiternden ‚Räume‘ korrespondiert mit Diesterwegs Ansicht von

² Diesterweg bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Hegel, Kant und Fries (vgl. Kempelmann 1995). Die Ausführungen Martin Wagenscheins zum ‚genetischen Prinzip‘ haben hier einen Vorläufer (vgl. Wagenschein 1968).

³ Wie aus der pädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts ersichtlich ist, gehörten solche Regeln zum didaktischen Allgemeingut. Diesterwegs Anliegen war es, die pädagogischen Veröffentlichungen seiner Zeit auszuwerten und die wichtigsten Strukturen herauszuarbeiten, um sie – mit eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen angereichert – als Handlungsanweisungen den Volksschullehrern zur Verfügung zu stellen (vgl. Kempelmann 1995).

den „Lebenskreisen“ (Diesterweg 1952, 65f.) des Menschen, die sich vom elterlichen Haus über die Nachbarschaft und den Heimatort bis hin zum Gemeinwesen Staat ausdehnen (vgl. ebd.). Der Kirche ordnet er dabei wie auch der Schule eine dienende Funktion „zur geistigen Veredlung des Menschen“ (ebd., 65) zu.

Das Buch ‚Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule‘ ist in acht Abschnitte gegliedert (vgl. Diesterweg 1829a/1852). Den weitaus größten Umfang nehmen die beiden Abschnitte zum Anschauungsunterricht ein (76 Seiten), während die anderen das Zeichnen, Schreiben und Lesen sowie die Zahlenlehre und den Gesang vorbereiten. Im Folgenden soll nur der Anschauungsunterricht vorgestellt werden, da dieser sich mit ‚Wissen für Kinder‘ befasst, während die anderen Abschnitte vor allem dem Erwerb der für den späteren Unterricht notwendigen Fertigkeiten dienen.

Der Aufbau des Wissens muss nach den genannten unterrichtstheoretischen Überlegungen beim Nahen und Einfachen beginnen und zum Entfernten und Zusammengesetzten fortschreiten. Dementsprechend behandelt der erste Abschnitt die „Kenntniß der Gegenstände in dem Schulzimmer“ (ebd., III) und schließt damit am Standpunkt der Kinder an.

In der ersten Übung geht es um Benennung und Beschreibung der Gegenstände im Schulzimmer, die den Kindern bereits vertraut sind. Zunächst wird alles, was den Kindern ins Auge fällt, benannt. Der Lehrer zeigt auf etwas, z.B. auf ein Fenster, und fragt die Gruppe (vgl. ebd., 2f.). Der Weg der Betrachtung führt von der Umgrenzung der Stube durch Decke, Wände und Fußboden mit den darin enthaltenen Öffnungen über Ofen und Mobiliar bis zu den Unterrichtsmaterialien. Dabei führt der Lehrer auch unbekannte Begriffe ein. Neben den ‚Namen‘ der Gegenstände und ihrer ‚Anzahl‘ ist eine Vielzahl weiterer Aspekte von Bedeutung, die im Gespräch mit den Kindern entwickelt werden sollen. So heißt es bei der Stubentür:

„Die Stubenthür besteht aus Holz [...]. Die Bänder, die Kloben und das Schloss bestehen aus Eisen. [...] Der Tischler oder Schreiner hat die eigentliche Thür verfertigt; das Eisenwerk aber der Schlosser. Zweck: Die Thür dient dazu, uns die Schulstube zu öffnen und zu verschließen, um herein und hinaus zu gehen. Man verschließt sie, damit der Wind nicht frei in die Schulstube blase, und um im Winter die Schulstube warm zu erhalten.“ (ebd., 5)

Das zu vermittelnde Wissen betrifft also keineswegs nur die Bezeichnung der Gegenstände. Vielmehr werden auch ihre ‚Merkmale‘ und ‚Eigenschaften‘ bestimmt. Dazu zählen Form, Farbe und Aggregatzustand. Im Zusammenhang mit den Unterrichtsmaterialien Schreibfeder und Tinte wird u.a. der Unterschied zwischen Natur- und Kunstprodukt erläutert:

„Die Schreibfeder [...] ist aus dem Flügel einer Gans gezogen, eine Gänsefeder, und zwar, wie man aus der Gestalt erkennen kann, aus dem rechten Flügel einer Gans. [...] Sie dient zum Schreiben. Daher heißt sie Schreibfeder. Vorher muß man sie dafür vorbereiten. Denn so, wie sie aus dem Flügel der Gans kommt, ist sie zu weich.“ (ebd., 9) – „Die Dinte dient zum Schreiben. Wenn man sie ausgießt, fließt sie; die Dinte ist flüssig, eine Flüssigkeit. Taucht man eine Feder in sie hinein, so bleibt etwas Dinte in der Feder hängen. [...] Dinter wird nicht von der Natur hervorgebracht; sie ist kein Naturerzeugniß; sondern sie wird von Menschen mit Absicht verfertigt, erzeugt; sie ist ein Kunstprodukt.“ (ebd., 11)

Da es sich bei den betrachteten Gegenständen – auch den aus natürlichen Dingen gefertigten – um Produkte, also um ‚Gemachtes‘ handelt, sind auch deren ‚Herkunft‘ und ‚Anfertigung‘ von Interesse. Dazu werden die Ausgangsmaterialien (bei der Tür z.B. Holz und Eisen), die Bearbeiter (Tischler, Schreiner, Schlosser) und im Weiteren die Herstellungsverfahren bedacht.

Schließlich sollen die Kinder die ‚Funktion‘ der jeweiligen Gegenstände begreifen. Durch den Einsatz bzw. Gebrauch (z.B. Schreiben mit der Feder, Öffnen und Schließen der Tür) soll den Kindern deren Wert und Nutzen klar werden. Die Gegenstände werden dazu dergestalt kontextualisiert, dass ihre Bedeutung unmittelbar an das alltägliche (Er-)Leben der Kinder angeknüpft wird (etwa das Betreten und Verlassen der Schule und die Erfahrung von Witterungsbedingungen in unterschiedlichen Jahreszeiten) (vgl. ebd., 5ff.). Dies alles wird den Kindern nicht einfach vorgegeben, sondern im Gespräch mit dem Lehrer fragend-entwickelnd erarbeitet.

Die zweite Übung, die der ‚Vergleichung (und Unterscheidung) der bisher betrachteten Gegenstände‘ dient, soll den Kindern vermitteln, dass es Gegenstände ‚mit gleichen, mit graduell gleichen oder mit verschiedenen Eigenschaften‘ gibt und in welcher ‚Beziehung diese zueinander‘ stehen können. Durch den Vergleich der Eigenschaften lernen die Kinder die Unterschiedlichkeit der materialen Welt kennen und begreifen zugleich, inwiefern Unterschiedliches in ganz besonderer Weise aufeinander bezogen und in einen sinnvollen ‚Funktionszusammenhang‘ gebracht werden kann, dass also bspw. nur Loses in Festes eingefüllt werden und nur mit Flüssigem oder Losem auf Festem etwas gestaltet werden kann. Zudem lernen sie anhand der ‚unterschiedlichen Sinnesqualitäten‘ der Gegenstände diese ‚mit eben ihren Sinnen zu unterscheiden‘, sie also aufmerksam und in all ihren Nuancen zu ‚er-fassen‘.

Zuletzt werden die Kinder zur ‚Gruppenbildung‘ angeregt, indem sie erkennen, was Dinge ‚gemeinsam‘ haben: Schiefertafel, Schreibfeder, Papier usw. sind z.B. „Lehr- und Lernmittel“; Stühle, Tische, Bänke und Schränke sind „Zimmergeräthschaften“ (ebd., 18). Damit werden sie über die unmittelbaren Gegenstände zur ‚Bildung von Kategorien‘ angeleitet. Sie sollen begreifen,

dass das, was sie kennen lernen, nicht nur als Ding an sich eine Bedeutung hat, sondern dass es – als ‚Teilding‘ einer Gruppe – in einem allgemeineren Sinne aufgefasst, aufgrund übergeordneter Merkmale ‚ein-gruppiert‘ werden kann. Durch das Bilden und das Zerlegen von ‚Ding-Gruppen‘ gewinnt die ‚Ding-Welt‘ eine begriffliche Dimension, führt der Erkenntnisweg ‚vom Namen zum Begriff‘.

Die Kinder können in den Unterhaltungen ihr unterschiedliches Vorwissen in den Unterricht einbringen; durch systematisches Nachfragen und Einordnen wird dieses zu einem Wissensbestand für alle.

Die dritte Übung – „Betrachtungen an (regelmäßigen) Körpern“ (ebd., 34) – stellt bereits eine Propädeutik der Raumlehre dar, die auf den erworbenen Kenntnissen über Form, Größe und Anzahl aufbaut; auf die Betrachtung, Beschreibung und Vergleichung der abstrakten Körper folgt dann wieder der Rückbezug auf bekannte Gegenstände, etwa von runden Säulen auf Balken im Schulzimmer, von Rechtecken auf Fenster usw. (vgl. ebd., 34f.). Nun ist das Wissen nicht mehr nur übergeordneten Kategorien untergeordnet, sondern die Kinder lernen, das Abstrakte anzuwenden.

Der zweite Abschnitt des Buches, ‚Anfangsgründe in der Naturgeschichte und Heimathskunde‘, wendet sich komplexeren Dingen zu und führt allmählich über das unmittelbar vor Augen Liegende hinaus. Die Unterrichtsgegenstände sollen so ausgesucht werden, dass sie „der Kinder Interesse in hohem Grade erregen, theils dadurch, daß sich an ihnen manches Unbekannte befindet, theils dadurch, daß diese Gegenstände für das frühe Kindesalter überhaupt einen eigenthümlichen Reiz besitzen“ (ebd., 36). Diesterweg räumt besonders Tieren „eine ganz eigenthümliche Anziehung“ ein; diesen „Fingerzeig“ der „Natur des Kindes“ (ebd., 37) gelte es aufzunehmen. So dürfen kleine Tiere mitgebracht werden; außerdem werden ausgestopfte Tiere oder Teile von ihnen (z.B. Knochen) verwendet; auch gelungene Abbildungen sind möglich. Auch hier geht alles „vom Standpunkte des Kindes“ (ebd., 37) aus, beginnt also bei den Haustieren. Neben dem Zusammentragen dessen, was die Kinder schon wissen, werden sie auch angehalten, zu Hause genau zu beobachten und darüber in der Schule zu berichten (vgl. ebd.).

Die Anschauungsübungen an den Tieren beginnen wie die an den ‚gemachten Dingen‘ ebenfalls mit der Benennung und Beschreibung der Teile, z.B. beim Haushund Kopf, Hals, Rumpf, Schwanz und Beine, und der Angabe von ‚Merkmalen‘ wie Anzahl, Form und Farbe (vgl. ebd., 38f.). Auch hier geht es dann um den ‚Nutzen und Gebrauch‘ der Teile, also etwa die Schnauze zum Fühlen, die Zähne zum Beißen und die Augen zum Sehen; nun werden die Sinne, die die Kinder ja schon differenziert gebrauchen gelernt haben, den entsprechenden Sinnesorganen zugeordnet (vgl. ebd., 39). Des Wei-

teren wird über ‚Ernährung, Eigenschaften‘ und ‚Arten‘ gesprochen. So werden bspw. Metzger-, Schäfer-, Jagd- und Schoßhund unterschieden und ihr Aussehen und die entsprechenden ‚Funktionen‘ dargestellt (vgl. ebd., 38f.). Auf diese Weise werden die Haustiere in den Lebenskontext der Kinder eingeordnet; sie erkennen selbst, in welchen Situationen und zu welchem Zweck sie sie schon erlebt oder von ihnen gehört haben. Schließlich geht es auch um den richtigen ‚Umgang‘ mit Tieren, z.B. darum, dass man „keinen Hund mit Steinen werfen, ihn nicht mißhandeln“ solle, denn: „[E]r ist ein Geschöpf Gottes und hat Empfindung und Gefühl“ (ebd., 41). Auch die mögliche Gefährlichkeit etwa von Hundebissen wird thematisiert (vgl. ebd.). Abschließend werden die besprochenen Säugetiere miteinander verglichen und z.B. nach Körperbau, Lauten und Futter unterschieden. Wie im ersten Abschnitt erfolgt also die Unterordnung der Einzelnen unter ‚Kategorien‘. Mit dem Hahn und den Hühnern werden auch Vögel thematisiert, darunter das den Kindern vertraute Phänomen der schlüpfenden Küken und die Ehrfurcht vor dieser zwar natürlichen, aber zugleich „wundervolle[n] Erscheinung“ (ebd., 47). Zu allem können die Kinder aus ihrer Erfahrung beisteuern und lernen dann, durch gezielte Gesprächslenkung zu analysieren und später wieder zu synthetisieren.

Das Wissen über die Haustiere stellt, wie die obigen Ausführungen zeigen, für die Kinder den ‚Übergang von einer nützlichen und sinnvollen ‚Ding-Welt‘ hin zu einer nützlichen und sinnvollen kreatürlichen ‚Mit-Welt‘ dar. Zwar werden auch die Haustiere in Hinblick auf ihren Nutzen betrachtet, aber darüber hinaus als Lebewesen eigener Dignität, deren Dasein ein „Wunder“ (ebd., 41) ist und die eine gewisse Rücksicht und Ehrfurcht verdienen. Diesterweg geht darin so weit, dass er den Tieren „Charaktereigenschaften“ (ebd., 41) zuschreibt, dem Pferd z.B. Treue und Stolz. Diese Anthropomorphisierung dient durchaus der Wertschätzung, da derlei Eigenschaften der ‚Ding-Welt‘ fremd sind.

Die zweite Übung dieses Abschnitts gilt dem Menschen selbst. Auch der ‚Körper des Menschen‘ wird in seinen Teilen betrachtet; es geht wiederum um deren Eigenschaften und Verhältnis zueinander sowie um die Bedeutung der Körperteile (vgl. ebd., 57). Durch genaue Darlegung dessen, wozu der Mensch diese nutzen kann und was ihr Fehlen für sein Leben bedeuten würde, werden die Kinder sich ihrer eigenen ‚Anlagen und Vermögen‘ bewusst. Die Darstellung mündet schließlich in einen Vergleich mit den Tieren, deren Sinne dem Menschen teilweise durchaus überlegen sind, und in die Beschreibung typisch menschlicher Merkmale:

„Die Menschen sprechen [...]. Der Mensch kann aufmerken, lernen, behalten, schreiben, denken, wollen, lieben. Der Mensch hat eine unsterbliche, vernünftige Seele, einen Geist. [...] Der Mensch kann an Gott denken, kann beten, Gott danken und ihn lieben.“ (ebd., 61)

Die Kinder sollen sich selbst also als ‚mit-kreatürlich‘ und zugleich als besondere Lebewesen erkennen, sollen die spezifischen ‚Anlagen und Möglichkeiten des Menschseins‘ und auch die in ihnen angelegte ‚Religiosität‘ würdigen.

Der dritte Abschnitt befasst sich mit den Pflanzen des Hausgartens; auch hier geht es neben ‚Aussehen‘ und ‚Merkmalen‘ um ‚Nutzen‘ und ‚Verwendung‘. Der vierte Abschnitt gilt dem ‚Haus‘. Nach den am Bau beteiligten Handwerkern geht es um die Bewohner und deren „Verhältniß“ (ebd., 67) zueinander: „a) der Eltern zu den Kindern (Sorge für sie, Liebe, Erziehung); b) der Kinder zu den Eltern (Gehorsam, Hochachtung, Dankbarkeit und Liebe)“ (ebd., 67). Hier wird erstmals ‚menschliches Miteinander‘ Thema. Im fünften Abschnitt wird der zu erkundende Kreis zum ‚Wohnort‘ (Nahraum) erweitert. Vom Schulhaus ausgehend werden die Bewohner der umliegenden Häuser benannt und deren Grundrisse gezeichnet; die Kinder schreiten Breite und Länge von Straßen ab. Besondere Aufmerksamkeit gilt zentralen Gebäuden wie Kirche und Rathaus. Schließlich geht es um Geschäfte und Werkstätten am Ort, um die entsprechenden Tätigkeiten und um die wechselseitige Abhängigkeit der einzelnen Berufe, z.B. Bäcker und Müller (vgl. ebd., 69). Die Kinder sollen außerdem die Personen kennenlernen, die „ein öffentliches Amt bekleiden“ (ebd., 69), etwa Bürgermeister, Lehrer, Polizeibeamte. Dabei geht es vor allem darum, „ihnen die Wichtigkeit dieser Aemter auseinander zu setzen, sie mit Achtung gegen diese Personen zu erfüllen, und in ihnen eine Vorstellung von einer, in Gemeinsinn vereinigten, Gemeinde zu erwecken“ (ebd., 69). Der Lehrer führt auch in die Ortsgeschichte ein. Im vierten und fünften Abschnitt lernen die Kinder also ihre Umgebung und deren Bewohner nicht nur als etwas Beschreib- und Benennbares, sondern als ‚Mit-Menschen‘ kennen, begreifen sie als Glieder einer ‚Lebens-Gemeinschaft‘ (Gesellschaft), der sie selbst angehören und mit der sie in bestimmten ‚Abhängigkeits- und Wechselbeziehungen‘ stehen. Der sechste und letzte Abschnitt der Anschauungsübungen befasst sich mit den Elementen Feuer, Luft, Wasser und Erde, mit deren Bedeutung für den Menschen und stellt eine Art Propädeutik für den Unterricht über physische und chemische Prozesse dar. Am Ende der Anschauungsübungen stellt Diesterweg die Frage, was ein Kind könne, „welches bis dahin mit Aufmerksamkeit mitgelernt hat“, und welchen „Gewinn [...] ihm diese Stunden gebracht“ (ebd., 72) haben. Hier wird die Einheit von inhaltlichem und formalem Lerngewinn deutlich:

„Was aber die Hauptsache ist: die Schüler haben anschauen, beobachten, aufmerken, sprechen und denken gelernt; sie sind auf ihrem Standpunkte einheimisch geworden.“ (ebd., 73)

Nach Auffassung Diesterwegs ‚wissen‘ die Kinder nach einer solchen Übungsreihe in vielerlei Hinsicht sehr genau, ‚wo und wie sie leben‘. Sie sind ‚aufgeklärt‘ worden über Dinge, Kreaturen, Menschen und deren Gemeinwesen, indem sie nicht nur deren ‚Namen‘ kennen, sondern auch ihre ‚Eigenschaften‘, ihre ‚Funktionen‘ und ihre ‚Bedeutung‘, und das bezogen auf sie selbst und ihr Leben: als ‚Mit-Dinge‘, ‚Mit-Kreaturen‘, ‚Mit-Menschen‘ in einem gemeinsamen Lebenszusammenhang. So gesehen sind die Anschauungsübungen inhaltlich eine Propädeutik für den Sach- und Heimatkundeunterricht in der Elementarschule (s. Kap. 4); zugleich haben die Kinder das genaue Hinsehen, Beschreiben, Vergleichen, Zuordnen und Abstrahieren gelernt, was ihnen in allen Unterrichtsfächern zugutekommen wird.

Dass diese Propädeutik bei den vorgesetzten Behörden keinen Argwohn auf sich zog, ist nachvollziehbar. Für sie waren für die Empfehlung von Diesterwegs Schrift vermutlich die Gründlichkeit der Hinweise für die Lehrer und die Praktikabilität der Vorschläge ausschlaggebend. Das aufklärerische Programm des Pädagogen, das bei der „Vorstellung von einer, in Gemein Sinn vereinigten, Gemeinde“ (ebd., 69) kurz aufscheint, konnte auf der Stufe der Klein-Kinder-Schule inhaltlich kaum konkret werden. Gleichwohl sind bereits die ‚Schulung im genauen Hinschauen und Artikulieren‘ ebenso wie ‚das Kennen und Verstehen des eigenen Standpunkts‘ wichtige Voraussetzungen dafür, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. Insofern kann ‚Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule‘ durchaus auch als ‚Propädeutik des selbstständigen Denkens und Lernens‘ bezeichnet werden (vgl. Diesterweg 1829a/1952).

4. Die ‚Beschreibung der Preußischen Rheinprovinzen‘ – Vertiefung des Wissens und Verstehens

Die Schrift ‚Beschreibung der Preußischen Rheinprovinzen. Zum Gebrauch an Schulen und zum Selbstunterricht‘ von 1829 führt Diesterweg im ‚Unterricht in der Klein-Kinder-Schule‘ und dort im Abschnitt zum Wohnort explizit als ‚Fortsetzung‘ an (vgl. Diesterweg 1829b). In ihr wird der methodische Dreischritt ‚1) Umgebungs-, 2) Heimat- und 3) Weltkunde‘ – die Anordnung des Wissens nach Raumprinzipien – auf dem Niveau der Elementarschule fortgeführt. Ausgangspunkt für den Lehrgang ist für Diesterweg auch in der Heimatkunde ‚der Standpunkt des Lernenden‘. Über Schule und Nachbarschaft (einschließlich Tiere und Pflanzen) geht es zum Wohnort mit seinen Einwohnern, zur bürgerlichen Gemeinde, zum Kreis, zum Regierungsbezirk und schließlich zum Staat. Es sei für den Menschen als vernünftiges Wesen notwendig, „daß er mit klarem Selbstbewußtsein die Verhältnisse seiner

Umgebung durchschauet“; man könne in seinen Lebensverhältnissen nur dann richtig handeln, wenn man diese richtig verstanden habe. Der Mensch könne „den Zweck seines Daseins nur in der Gemeinschaft mit seines Gleichen, also in dem häuslichen und bürgerlichen Verein“ erreichen und müsse deshalb diesen Raum kennen, ebenso wie die „bürgerlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken, und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist“ (ebd., IVf.).

Aus diesem Grunde wird auch in der Heimatkunde die anschauliche Umgebung besonders gründlich und detailliert behandelt, also dasjenige, was die Lernenden „unmittelbar angeht“ bzw. „angehen wird“. Sofern die Kinder zuvor den „Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“ durchlaufen haben, wiederholt sich für sie in diesem ersten Teil der Heimatkunde der Inhalt, allerdings nicht mehr als „Denk-, Sprech- und Redeübungen“ (Diesterweg 1852, V), sondern auf einem sprachlich und inhaltlich höheren Niveau und unter Einbindung von bereits im Unterricht erworbenen Fertigkeiten (z.B. dem korrekten Messen und Zeichnen). Aber auch Kinder, die keine Propädeutik des Schulunterrichts durchlaufen haben – sicher die Mehrheit –, werden durch diese Art des Unterrichtsgangs da „abgeholt“, wo sie stehen. Gemäß dem Prinzip vom Nahen zum Fernen werden dann in weiteren Kapiteln der Landkreis, die Rheinprovinzen und schließlich der preußische Staat behandelt. Der räumlichen Erweiterung entspricht konsequent die geistige:

„Der preußische Bürger hat sich zunächst als Glied seines Hauses, dann als Mitglied einer Gemeinde, dann als Bewohner des Kreises, hierauf als Bewohner der preußischen Rheinprovinzen (oder eines einzelnen Regierungsbezirkes in den Rheinprovinzen), zuletzt als Untertan des ganzen preußischen Staates zu betrachten.“ (ebd., 74)

Ziel eines solchen Unterrichts ist die klare Orientiertheit des Lernenden in seiner Wirklichkeit, sowohl rein geografisch als auch kulturell, sozial und politisch.

Aus der aufklärerischen Absicht eines solchen Unterrichts (vgl. Klumpen 1929, 86), der durchaus auch als Vorläufer des Sozialkundeunterrichts gelten kann, lässt sich der Widerstand erklären, der Diesterwegs Konzept entgegengebracht wurde, zum einen aus Kreisen des Humanismus, die das Vordringen der Realien abzuwehren suchten (vgl. Thiersch 1838), vor allem aber aus reaktionären kirchlichen und politischen Kreisen, die dem Unterricht in „den aus der Gegenwart stammenden Bildungselementen [...] die Untergrabung der einfachen christlichen Gläubigkeit und Neigung zum politischen Umsturz“ (Klumpen 1929, 77) unterstellten.

Entsprechend erfuhr Diesterwegs Konzept des Heimatkundeunterrichts zu seinen Lebzeiten kaum Verbreitung. Noch Ende der 1870er-Jahre findet sich weder in K.A. Schmidts Werk „Pädagogisches Handbuch für Schule und

Haus‘ noch in seiner ‚Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens‘ ein Artikel über Heimatkunde (vgl. Schmid 1877; Schmid 1878). Am Ende des 18. Jahrhunderts bemerkte der Pädagoge K. v. Raumer:

„Frische Knaben orientieren sich aber, wofern man ihnen nur Freiheit läßt, ohne mit dem Lehrer langweilige topographische Spaziergänge zu machen. Man lehre doch nichts, was der Knabe frei, ohne alle Anstrengung, erlebt“ (Raumer 1898, 275).

Die Lehrweise Diesterwegs – und die damit offenbar zu erzielenden Erfolge – wurde von den Behörden dann unterstützt, wenn die vermittelten Fähigkeiten erwünscht waren, wie in der Lernpropädeutik des Anschauungsunterrichts. Die zahlreichen Neuauflagen belegen den guten Absatz der Schrift, und Beispiele für die Nutzung ihrer Vorschläge finden sich in zahlreichen Beiträgen zur Kleinkindererziehung (z.B. in der Zeitschrift ‚Die Christliche Kleinkinderschule‘). Aus demselben Grunde – weil sie erfolgreich war – stieß diese Lehrweise auf Widerstand, wenn aufklärerische Inhalte offensichtlich wurden, z.B. in der ‚Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen‘ Ansätze von staatsbürgerlichem Bewusstsein entwickelt werden sollten (vgl. Diesterweg 1829b). Die Schrift erfuhr keine weiteren Auflagen. Diesterwegs positive Einschätzung der menschlichen Bildsamkeit beschränkte sich eben nicht auf den Erwerb nützlicher Kenntnisse; vielmehr glaubte er an die grundsätzliche Weiterentwicklungsfähigkeit der menschlichen Gesellschaft mit Hilfe der allseits gebildeten Vernunft. Hier aber verlagerte sich die Diskussion von der pädagogischen auf eine politische, soziale und theologische Ebene.

Doch wie oben ausgeführt, ist der aufklärerische Ansatz Diesterwegs auch schon am ‚Unterricht in der Klein-Kinder-Schule‘ zu erkennen (vgl. Diesterweg 1829a/1952). Vergleicht man den darin beschrittenen Lehrgang und die Lerngegenstände mit anderen Konzepten für die Beschäftigung kleiner Kinder, so wird deutlich, dass sich hier der naturwissenschaftlich und mathematisch vorgebildete Diesterweg – diese Fächer hatte er studiert – von den meist theologisch vorgebildeten zeitgenössischen Pädagogen durchaus unterschied. Wohl gab es auch in seinem Konzept biblische Erzählungen – allerdings in einer dem kindlichen Fassungsvermögen angemessenen Form und ohne missionarische Absicht – und, wie bereits angedeutet, Vorübungen für die Elementarschule. Der eigentliche Anschauungsunterricht sollte auch lediglich drei Mal in der Woche jeweils eine Stunde lang stattfinden – schließlich fand diese Vorbereitung auf den normalen Unterricht mit fünfjährigen Kindern statt, die das Stillsitzen erst üben mussten. Aber innerhalb eines Jahres mochten die so unterrichteten Kinder – anders als in vielen der oben dargestellten Einrichtungen – dank des systematischen und vertiefenden Anschauungsunterrichts nicht nur gelernt, sondern auch gut verstanden haben, ‚wo und wie sie leben‘.

5. Ausblick

Zum Schluss sei die Frage gestellt, ob und inwiefern ein unterrichtspropädeutischer Lehrgang wie die von Diesterweg entwickelten „Denk-, Sprech- und Redeübungen“ (Diesterweg 1852, V) auch für heutige vorschulische Einrichtungen Anregungen bietet bzw. ob Ausgangsbedingungen vorliegen, die eine ähnliche, wenngleich natürlich auf neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen fußende Beschäftigung nahelegen.

Im internationalen Vergleich steht Deutschland bis heute besonders negativ dar, was den Abstand zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich betrifft, wenn man etwa die ‚Basisscholen‘ in den Niederlanden (Vier- bis Zwölfjährige) oder ‚Foundation Stage‘ und ‚Reception Class‘ in Großbritannien in den Blick nimmt (vgl. Reyer 2008). Erst der ‚PISA-Schock‘ hat die Aufmerksamkeit wieder auf die Bedeutung der vorschulischen Bildung gelenkt, „denn bereits bei Beginn der Schulpflicht zeigen sich gravierende Unterschiede hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Kinder“ (Dreyer 2010, 15) (vgl. OECD 2006). In der neueren Diskussion geht es weniger um Kooperation als um Anschlussfähigkeit (vgl. Faust, Götz, Hacker & Roßbach 2004). Es scheint sich die Erkenntnis durchzusetzen, „die Bildungsprozesse im frühen und mittleren Kindesalter als *Kontinuum* zu sehen“ (Reyer 2006, 217; Herv. i. Orig.). Empirische Studien legen nahe, dass vorschulische Bildung ‚Start- und Lernvorteile für die Grundschule‘ vermitteln kann (vgl. z.B. Kammermeyer 2001; Tietze 2004):

„Wenn die Grundschule Erfahrungen und Kompetenzen voraussetzt, welche die Kinder mehrheitlich nicht mehr in sogenannten lebensförmigen Kontexten erwerben, muss sie entweder dafür sorgen, dass sie im Rahmen der Schule erworben werden können, was zu Lasten jener Kinder geht, die sie schon mitbringen; oder sie muss erwarten können, dass eine vorschulische Erziehung sie vermittelt. Das aber bedeutet, dass vorschulische Bildungsprozesse curricularisiert und mit den Bildungsprozessen im Primarbereich systematisch verbunden werden müssen.“ (Reyer 2006, 218)

Zu den häufig angeführten Ausgangsproblemen der Schüler und Schülerinnen zählen fragiler werdende familiäre Strukturen und sprachliche und ethnische Vielfalt (vgl. Dreyer 2010). Darin unterscheidet sich die Situation im Kern nicht wesentlich von der Situation im 19. Jahrhundert, als kompensatorische vorschulische Bildung von vielen Seiten, u.a. von Diesterweg, gefordert wurde. Auch inhaltlich liegen die Empfehlungen nahe beieinander. So empfiehlt etwa die Bertelsmann Stiftung „mathematische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“ (Loos 2006, 375); Bundesregierung und Länder sehen in Kindertagesstätten „Bildungsinstitutionen für pflichtmäßige Sprachförderung“ (ebd.).

Mit der Forderung nach verpflichtender vorschulischer Bildung kehren auch die altbekannten kameralistischen und merkantilistischen Argumente zurück. „Bildung von Anfang an ist im Interesse der Kinder, aber auch der Gesellschaft“, heißt es etwa im ‚Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan‘ (BST-MAS/IFP 2012, 5):

„Bildung ist der Schlüssel zum Lebenserfolg. Von ihr hängen die Zukunftschancen des Landes ab.“ (ebd., 5)

Bei allen Kindern soll „mit Hilfe kompensatorischer Bildungsmodelle, lebensweltorientierter Arbeitskonzepte und Werteerziehung späterer Arbeitslosigkeit und Kriminalisierung vorgebeugt werden“ (Loos 2006, 375). Den Kindern selbst kann es wohl nur von Nutzen sein, so früh wie möglich ‚zu wissen und zu verstehen, wo und wie sie leben‘.

6. Quellen und Literatur

6.1 Ungedruckte Quellen

Rundschreiben Schulkollegium 1844. Rundschreiben des Schulkollegiums der Provinz Brandenburg an alle Superintendenten und Schulinspektoren, den schlechten Zustand des Sprachunterrichts an den Volksschulen betreffend vom 13.07.1844. In: Brandenburgisches Landeshauptarchiv Potsdam (BLH), Rep. II Generalia, Nr. 1065, F. 393r-398v

6.2 Gedruckte Quellen

Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm (1827/1956): Wunsch, den Kleinkinderunterricht betreffend. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. I. Bearbeitet von Ruth Hohendorf. Ost-Berlin, 175-176.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1828/1956): Der Unterricht in der Kleinkinderschule. Anzeige. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. I. Bearbeitet von Ruth Hohendorf. Ost-Berlin, 449.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1829a): Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Krefeld.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1829b): Beschreibung der Preußischen Rheinprovinzen. Zum Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterricht abgefaßt und mit einer Handkarte versehen. Krefeld.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1838): Bemerkungen über den Elementar-Unterricht. II. Als Einladung zur öffentlichen Prüfung der Königl. Seminarschule in Berlin am 31. März 1838. Berlin.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1842/1961a): Die Kinderstube, ein Buch für Mütter und Kindsmägde, besonders auch für Familienväter, Lehrer, Hofmeister, Gouvernantinnen, Kleinkinderbewahranstalten [...] Von J.G. Wirth. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. V. Bearbeitet von Ruth Hohendorf. Ost-Berlin, 500-501.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1842/1961b): Kurze Darstellung einer naturgemäßen Erziehungsweise kleiner noch nicht schulfähiger Kinder [...] Von A. Frankenberg. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. V. Bearbeitet von Ruth Hohendorf. Ost-Berlin, 501-502.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1843/1963): Nachschrift zu: Aus einem Schreiben des Herrn Predigers Blumröder. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. VI. Bearbeitet von Ruth Hohendorf. Ost-Berlin, 194-195.

- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1850): Ein Wort an Eltern. In: Beilage No. 55 zu den Hamburger Nachrichten vom 05.03.1850.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1851/1967): Der erste Kindergarten in Berlin. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. V. Bearbeitet von Ruth Hohendorf. Ost-Berlin, 285-292.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1852): Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. 5., verbesserte und vermehrte Auflage. Bielefeld.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (2003): Sämtliche Werke, Bd. XXIII: Briefe, amtliche Schreiben und Lebensdokumente aus den Jahren 1810 bis 1832. Bearbeitet von Sylvia Schütze unter Mitarbeit von Gaby Herchert, Elisabeth Gutjahr und Klaus Goebel. Neuwied.
- Fliedner, Theodor (1846): Lieder-Buch für Kleinkinder-Schulen und die unteren Klassen der Elementar-Schulen, mit Melodien, Gebeten, Bibelsprüchen, Denkversen, Spielen, der Methode der Erziehung und des Unterrichts in der Kleinkinder-Schule, einer Anleitung, solche Schulen zu errichten, und Selbstprüfungs-Fragen für Kleinkinder-Lehrerinnen. 2. Auflage. Kaiserswerth.
- Fölsing, Julius (1850): Die Menschenerziehung. Leipzig.
- Fölsing, Julius/Lauckhard, Carl F. (1849): Die Kleinkinderschulen, wie sie sind und was sie sein sollen. Material zum Fundament beim neuen Aufbau des deutschen Volksschulwesens. Erfurt, Langensalza, Leipzig.
- Grohmann, Johann Christian August (1817): Ideen zu einer Geschichte der Entwicklung des kindlichen Alters: psychologische Untersuchungen. Elberfeld.
- Hergang, Karl Gottlob (1851): Artikel „Bewahranstalten – Kleinkinderschulen – Warteschulen“. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogische Real-Encyclopädie. 2. Auflage. Leipzig, 279-283.
- o.A., (1848): Petition im Auftrag der Rudolstädter Lehrerversammlung. In: Allgemeine Schulzeitung, 25, H. 167, Sp. 1345-1347.
- o.A. (1853): Runderlass des preußischen Ministeriums für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom März 1852. In: Nacke, K.: Pädagogischer Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz, Bd. VII. Berlin, 355-357.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1827): Letters on Early Education, Addressed to J.P. Greaves. London.
- Raumer, Karl von (1898): Geschichte der Pädagogik, Band 3. Neue Ausgabe. Langensalza.
- Schmid, Karl Adolf (1877): Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus. Auf Grundlage der Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Band 1. Gotha.
- Schmid, Karl Adolf (1878): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. X. 2., verbesserte Auflage. Gotha.
- Vorstand der Klein-Kinderschule (Hrsg.) (1835): Statuten der Klein-Kinderschule in Darmstadt. Darmstadt.
- Thiersch, Friedrich Wilhelm von (1838): Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien. Stuttgart, Tübingen.
- Wilderspin, Samuel (1826): Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen, oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen, im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen, nebst einer Darstellung der Spitalfelder Klein-Kinder-Schule und des daselbst eingeführten Erziehungssystems. Aus dem Englischen nach der 3. Auflage frei übertragen und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen von Joseph Wertheimer. Wien.
- Wolke, Christian Heinrich (1805): Kurze Erziehungslehre oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung, anwendbar für Mütter und Lehrer in den ersten Jahren der Kinder. Leipzig.

6.3 Literatur

- BStMAS/IFP (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München) (2012): Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5., erweiterte Auflage. München. Online unter: www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf (zuletzt abgerufen am 11.08.2015).
- Dammann, Elisabeth & Prüser, Helga (Hrsg.) (1981): Quellen zur Kleinkindererziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens. München.
- Dreyer, Rahel (2010): Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich. Hamburg.
- Erning, Günter (1987): Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In: Erning, G.; Neumann, K. & Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens, Band 1. Freiburg i.Br., 13-41.
- Faust, Gabriele; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut & Roßbach, Hans-Günter (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn.
- Hohendorf, Ruth (1994): Friedrich Fröbel und die Kindergartenbewegung im Urteil Diesterwegs. In: Hohendorf, R. & Hohendorf, G. (Hrsg.): Diesterweg verpflichtet. Beiträge zur deutschen Bildungsgeschichte. Köln, Weimar, Wien, 160-170.
- Kammermeyer, Gisela (2001): Schuleingangsdagnostik. In: Faust-Siehl, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt a.M., 119-143.
- Kempelmann, Johannes (1995): Didaktik als Prinzipienlehre. Natur und Kultur als Leitgedanken didaktischen Denkens bei Adolph Diesterweg. Essen.
- Klumpen, Johannes (1929): Diesterwegs „Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen 1829“ vom pädagogischen Standpunkt historisch-kritisch gewürdigt. Diss. phil. Dillingen.
- Leschinsky, Achim & Roeder, Peter Martin (1976): Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart.
- Loos, Edeltraud (2006): „Die gute Erziehung der kleinen Kinder der Armen ... ist für den Staat von größter Wichtigkeit.“ Von der Kinderbewahranstalt im 19. Jahrhundert zur Kindertageseinrichtung (Kita) im 21. Jahrhundert am Beispiel Erlangens. In: Jahrbuch für fränkische Landesforschung, 66, 363-376.
- Mangner, C.F. Eduard (1906): Geschichte der Leipziger Winkelschulen. Nach archivalischen Quellen bearbeitet. Leipzig.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris.
- Reyer, Jürgen (1987): Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung. In: Erning, G.; Neumann, K. & Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens, Band 2. Freiburg i.Br., 232-284.
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Reyer, Jürgen (2008): Kindergarten und Schule. Historische Abgrenzungsversuche. In: Hering, S. & Schröder, W. (Hrsg.): Sorge um die Kinder. Weinheim, München, 69-83.
- Roeder, Peter Martin (1977): Gemeindeschule in Staatshand. Zur Schulpolitik des Preußischen Abgeordnetenhauses. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft. Weinheim, Basel, 212-242.
- Schütze, Sylvia (2000): „Ein höheres Ziel als das eines Landschullehrers“? F.A.W. Diesterwegs Ringen um den Lehrplan des Elementarschullehrerseminars. In: Keck, R.W. & Ritz, C. (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung. Baltmannsweiler, 151-169.

- Tietze, Wolfgang (2004): Pädagogische Qualität in Familie, Kindergarten und Grundschule und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung. In: Faust, G.; Götz, M.; Hacker, H. & Roßbach, H.-G. (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, 139-153.
- Wagenschein, Martin (1968): Verstehen lehren: genetisch, sokratisch, exemplarisch. Weinheim, Berlin, Basel.
- Zwerger, Brigitte (1980): Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten. Aspekte nichtfamilialer Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Weinheim, Basel.

Medialisiertes Schulwissen im Anschauungsunterricht des 19. Jahrhunderts

„Erst als gemalte und benannte Welt wird diese lehrbar.“ (Künzli 2001, 408)

Auf Schulwandbildern, die ihre Hochzeit als Unterrichtsmedien im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erlebten und bis in die 1960er-Jahre in den Schulen präsent waren, zeigt sich die bildliche „Vermessung“¹ und Ordnung der Welt in eindrücklicher Art und Weise. Daher können diese Lehrmittel als schulgeschichtliche Quellen fungieren, um (sozial)konstruierte Wirklichkeit zu re-konstruieren (vgl. Berger & Luckmann 1969). Schulische Wandbilder repräsentieren „gleichsam das gesamte Schulwissen einer Zeit“ (Müller 2003, 126), also ein spezifisches Wissen, das im Folgenden anhand der Wandbilder für den Anschauungsunterricht der Volksschulunterstufe im 19. Jahrhundert dargestellt werden soll.

1. Theoretisch-begriffliche Grundlegung

Durch den schulischen Verwendungskontext ist Schulwissen auf Schule, Unterricht, Schüler und Lehrer ausgelegt (vgl. Tenorth 1999; Höhne 2003). Im Rahmen dieses Artikels und der zu Grunde liegenden Untersuchung lässt es sich als das in der Schule zu erwerbende bzw. zu vermittelnde Wissen kennzeichnen.² Demnach umfasst es kanonisierte Lerninhalte, die als wissens- und bewahrenswert ausgezeichnet wurden (vgl. Gaebe 1985; Ulich 2001; Höhne 2003; Tenorth 2004). Es grenzt sich vom Alltags(welt)wissen (vgl. Tenorth 1999; Ulich 2001), gleichzeitig aber auch vom disziplinären wissenschaftlichen Wissen ab, denn es enthält nicht schlicht in vereinfachter Form Inhalte der ihm zuzurechnenden Fachdisziplin (vgl. Bromme 1992;

¹ Vgl. „Die Vermessung der Welt“ von Kehlmann (2005).

² Die Basis für den nachfolgenden Beitrag bildet das Dissertationsvorhaben der Autorin mit dem zentralen Forschungsinteresse, die inhaltliche und formale Konstitution des Schulwissens in seiner medialen Konkretisierung zu analysieren.

Hopmann & Riquarts 1999). Schulwissen folgt dagegen einer besonderen Logik und spezifischen Rahmung, die sich gemäß der Theorie der ‚grammar of schooling‘ durch historisch gewachsene schulische Strukturen und Mechanismen charakterisieren lässt (vgl. u.a. Tröhler & Oelkers 2005; Heinze 2011). Die schuleigene Grammatik konstituiert sich durch tradierte und stabile Selbstverständlichkeiten wie organisatorische, zeitliche oder räumliche Regelungen. Materialisiert finden sich diese Elemente der ‚grammar of schooling‘ in „Artefakten der Vermittlung“ (Heinze 2011, 16), sodass sich anhand der „Gegenstände und Mittel des Unterrichts“ (Oelkers 2012, 32) die Spezifika des Schulwissens rekonstruieren lassen. Bspw. kann die fachliche Verortung der Inhalte als ein schulisches Muster beschrieben werden, das die Systematik der Lehrpläne bestimmt und in medialer Korrespondenz in Lehrmitteln zu identifizieren ist. Aufgrund dessen bezeichnet Künzli das Schulfach sogar als Denk- und Handlungsrahmen (vgl. Künzli 2001; weiterhin Tröhler & Oelkers 2005; Oelkers 2009; Tenorth 1999; Heinze 2011).

Schulwissen schlägt sich in Lehrplänen und Lehrmitteln nieder. Die Curricula sind dabei den Unterrichtsmedien als „institutionelle Selektionsinstanzen“ (Höhne 2005, 80) vorgeschaltet.³ Durch sie wird vorbestimmt, welche Inhalte für Lehrmittel überhaupt in Frage kommen und welche Ziele durch sie verfolgt werden. Auch für Schulwandbilder ist anzunehmen, dass die Lehrpläne der Schulen als maßgeblicher Leitfaden für die Beschlüsse der Herausgeber und Produzenten fungierten (vgl. Stach 2000). So spiegeln die Inhalte der Schulwandbilder „die Mannigfaltigkeit des jeweiligen Lehrplangefüges und Methodenkonzepts“ (Stach 1989, 20) wider.

Ein weiteres essenzielles Wesensmerkmal des Schulwissens ist seine didaktische Transformation (vgl. Oelkers 1986).⁴ Die Inhalte werden nach didaktischer Logik durch Strukturierungs- und Verdichtungsprozesse⁵ in Lerninhalte transformiert, um vermittelbar zu sein und zum Vermittlungskontext zu passen (vgl. Kade 1997; Höhne 2003).⁶ In Lehrmitteln dokumentiert sich das

³ Dabei sind Lehrerhandreichungen von besonderer Relevanz, weil sie die Vorgaben der Lehrpläne häufig explizit thematisieren (vgl. Höhne 2005; Heinze 2011).

⁴ Synonym verwenden andere Autoren die Begriffe „didaktische Kodierung“ (Höhne 2003, 84) oder „Verschlüsselung“ (Oelkers 2004a, 204).

⁵ Depaepe und Simon (2003) bezeichnen die Hinweise auf Selektions-, Strukturierungs-, Sequenzierungsprozesse im Lehrmittel als ‚Grammatik der Vermittlung‘, bei der es sich um eine Dimension der ‚grammar of schooling‘ handelt.

⁶ Der Begriff des ‚Vermittlungswissens‘ (vgl. Höhne 2003) ist in mehrerlei Hinsicht von Interesse. Zum einen kann er im Sinne des Ver- oder Übermittels ‚von‘ Wissen in einer Vermittlungssituation und synonym zum oben skizzierten ‚Schulwissen‘ verwendet werden. Weiterhin bezeichnet er ein besonderes berufsspezifisches Wissen ‚über‘ das Vermitteln ‚als spezielle Expertise‘ (Höhne 2011, 105). Gemäß ihrer Berufsaufgabe ist das ‚Kerngeschäft‘ (Tenorth 2006, 585) von Lehrern der Unterricht und zentrale Aufgabe das Lehren (vgl. Apel, Horn,

Schulwissen besonders deutlich. Die didaktische Aufbereitung zeichnet sie aus und verleiht ihnen erst den Status eines Unterrichtsmediums. Außerhalb des Lehr-Lernkontextes haben sie dadurch kaum eine Bedeutung (vgl. Oelkers 2004a). Im Falle der Wandbilder erfolgt die Verschlüsselung zudem in visueller Form, sodass in Schulwandbildern besondere Formen der Ikonisierung zu finden sind, die zur Konstitution von Schulwissen beitragen (vgl. Müller 2011). Ordnende, schematisierende oder auch verdichtende bzw. vereinfachende Maßnahmen der Didaktisierung lassen Wandbilder als „visuelle Endpunkte“ (Uphoff 2006, 129) eines mehrschrittigen Filterungs- und Reduktionsprozesses entstehen (vgl. Uphoff 2006; Müller 2011).

2. Anschauungsunterricht

Es wurde deutlich, dass sich Schulwissen nur in Abhängigkeit von einem Unterrichtsfach und durch seine curriculare Legitimation konkretisieren lässt. Deshalb soll der Anschauungsunterricht, der als Vorläufer der Heimatkunde und des Sachunterrichts zu bezeichnen ist (vgl. Götz 1989), einer rahmenden Kennzeichnung unterzogen werden (Kap. 2), bevor mediale Wissensinhalte und -strukturen in Anschauungsbildern vorgestellt werden (Kap. 3).

2.1 Konzeptioneller Ursprung und Zielsetzung

Der Anschauungsunterricht verstand sich als Erstunterricht. In mehrfacher Hinsicht übernahm er propädeutische Aufgaben. Er sollte die Schulanfänger systematisch in ihre Umwelt einweisen und auf die Realien vorbereiten, darüber hinaus aber auch ganz allgemein in „die Prinzipien des geregelten Lernens und der allgemeinen Schul-Ordnung“ (Dröge 1995, 51) einführen. Im zeitgenössischen Diskurs standen sich konzeptionell unterschiedliche An-

Lundgreen & Sandfuchs 1999; Tenorth 2006). Vermittlungswissen in diesem Sinne umfasst spezifische Vermittlungsabsichten, Vermittlungsziele, eine Vermittlungssystematik (vgl. Höhne 2011), Vermittlungsmedien (z.B. Schulbücher; vgl. Höhne 2003; Höhne 2011) sowie entsprechende Begründungs- und Argumentationsstrukturen. In der Schulmänner-Literatur des 19. Jahrhunderts (vgl. Terhart 2010) findet sich fixiertes und etabliertes „Ausbildungswissen in Didaktik und Methodik“ (Terhart 2009, 128), deshalb ist hier synonym der Begriff ‚Schulmännerwissen‘ von Relevanz. Lehrerhandreichungen wurden von Praktikern (v.a. Seminarlehrern) direkt zu Vermittlungsmedien wie Schulbüchern oder Schulwandbildern erstellt und wurden als „doppelte[s] Genre“ (Oelkers 2004b, 5) vertrieben. Beide Begriffsvarianten des Vermittlungswissens sind demnach eng miteinander verbunden und in der Analyse aufeinander zu beziehen. Zuletzt sei noch auf eine letzte Bedeutungsfacette verwiesen. Unterrichtsmedien wie Schulwandbilder fungieren als Mittler ‚zwischen‘ Schülern und Gesellschaft. „Das Medium verbindet das Wissen, über das die Kinder bereits verfügen, mit dem in einer Gesellschaft vorhandenen Wissen von der Welt und vom Leben der Menschen in ihr“ (Menck 2011, 39). Es vermittelt zwischen den beiden Polen (vgl. Menck 2011; dazu auch Schorch 2007, 255).

sprüche gegenüber, die sich in Form eines sprach-, sinn-, formal-, real- oder gesinnungsbildenden Anschauungsunterrichts konkretisierten. Daraus resultierten divergierende Positionen hinsichtlich der Stellung des Anschauungsunterrichts als Prinzip oder Schulfach sowie seiner curricularen Verortung (s. Kap. 2.2; vgl. Mitzlaff 1985). Vor allem im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts fand eine Annäherung und Synthese dieser verschiedenen Ausprägungen u.a. im Rekurs auf Denzels Anschauungsunterricht als Stammunterricht statt, der formale, materiale, religiöse und gymnastisch-technische Bildung vereinte (vgl. Denzel 1828, 3ff.). Entsprechend sollte für den Anschauungsunterricht „formaler und materialer Zweck“ (Heinemann 1897, 26) gleichermaßen gelten, sodass sein Aufgabenspektrum die Schulung der Sinne, Anleitung zum Denken, Übung im richtigen Sprechen und gleichzeitig Vorbereitung des Realienunterrichts (vgl. Luz 1871, 18) sowie sittlich-religiöse bzw. Gemütsbildung⁷ (vgl. Richter 1905, 100ff.) auch in Verbindung mit ästhetischer Bildung (vgl. Kühnel 1899, 3) umfasste.

Die Ergebnisse der historischen Schulwandbildforschung zeichnen den Wechsel in der Intention des Anschauungsunterrichts auf medialer Ebene im diachronen Verlauf nach. Auf Basis umfassender Quellenrecherchen und unter Einschluss aller für den Anschauungsunterricht wesentlichen Wandbildserien (s. Kap. 2.4; vgl. Bernhauser 1979) wie auch exemplarisch periodisierend (vgl. Müller & Uphoff 2003) lässt sich rekonstruieren, dass zum sachlich-welterschließenden Moment (materiale Bildung) und zur denk- wie sprachlehrenden Absicht (formale Bildung) im Verlauf der Zeit eine ästhetisch-erzieherische Ausrichtung hinzutritt (vgl. Lehnemann 1998; Uphoff 2003).

2.2 Curriculare Verortung

Auch die ministeriellen Vorgaben und ihre curriculare Umsetzung spiegeln den Wandel, dem der Anschauungsunterricht unterworfen war, wider. Mit den „Allgemeinen Bestimmungen des Königlich Preussischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872 betreffend das Volksschul- Präparaden- und Seminar-Wesen“⁸ wurde versucht, die Zielsetzung der Volksschule⁹ und ihre Inhalte neu zu definieren. Nach der stark restriktiven, restaurativen Zeit der Stiehlschen Regulative

⁷ Die Gemütsbildung wurde häufig durch erzählenden (sittlichen) Anschauungsunterricht in Anlehnung an die realen Stoffen zugeordneten Märchen oder Fabeln realisiert (vgl. Böhm 1899, 137; exemplarisch auf curricularer Ebene Krichau 1897, 86f.).

⁸ Es soll im Rahmen des Artikels lediglich ein knapper Abriss über die curriculare Verortung des Anschauungsunterrichts in Preußen erfolgen. In groben Zügen stellt sich die Entwicklung in anderen Bundesstaaten wie etwa Bayern vergleichbar dar.

⁹ Die niederen Schulen hatten die „religiöse, sittliche und nationale Bildung“ (Kuhlemann 1991, 204) der Bevölkerung zu gewährleisten.

erhielt der Unterricht in den Realien zu Ungunsten des Religionsunterrichts¹⁰ Einzug in die preußischen Volksschulen (vgl. Mitzlaff 1985; Herrlitz, Hopf & Titze 1993). Er war in der Stundentafel mit sechs Stunden für die Mittel- und Oberstufe der ein- sowie mehrklassigen Volksschule ausgewiesen (vgl. Allgemeine Bestimmungen 1872, 589). Der Lehrer hatte den Lehrstoff u.a. auf Basis entsprechender Bilder (s. 2.4) „anschaulich und frei darzustellen“ (ebd., 595). Anschauung sollte also zentrales Prinzip „der Unterrichtsgestaltung mit Hilfe der dazu allerdings noch recht kümmerlich vorhandenen Lehr- und Arbeitsmittel sein“ (Berg 1973, 74f.).¹¹ Der Bedeutungszuwachs der Realien und des Anschauungsprinzips führte zunächst nicht dazu, dass der Anschauungsunterricht als eigenständiges Fach benannt oder in der Stundentafel für die Unterstufe ausgewiesen wurde (vgl. Allgemeine Bestimmungen 1872, 589). Allenfalls als Teil des Deutschunterrichts wurde er hinsichtlich seiner sprachbildenden Intention in Form von Übungen im mündlichen Ausdruck akzeptiert (vgl. ebd., 592; Mitzlaff 1985). Für die Unterstufe hatte demnach der Unterricht nach den offiziellen Verordnungen mit Anschauungsübungen zu beginnen,

„welche den Zweck haben, die Kinder mit den Gegenständen und Vorgängen aus ihrem Wahrnehmungskreise bekannt zu machen, ihre Vorstellungen und Gedanken zu ordnen, zu berichtigen und zu vermehren, sie zur Aufmerksamkeit anzuregen und ihre Sprache zu bilden. Den Stoff zu diesem Unterricht bieten die Schule, das elterliche Haus, der Wohnort und seine Umgebungen, Garten, Feld, Wiese und Wald“ (Giebe 1878, 289).

In den regionalen Lehrplänen, die auf der Grundlage der Allgemeinen Bestimmungen von den „Schulinspektoren [...] schleunigst auszuarbeiten“ (Allgemeine Bestimmungen 1872, 585) waren, wurde mit dem Anschauungsunterricht häufig vergleichbar verfahren (vgl. z.B. Mehliß 1873, 118). Noch 1909 lautete z.B. in dem durch die Königliche Regierung genehmigten Danziger Lehrplan die Verfügung für die VI. Klasse: „Hier [beim Lesen; Anm. d. Verf.] sind Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseübungen einheitlich verbunden“ (Revidierter Lehrplan 1909, 33). Trotzdem wurde der Anschauungsunterricht durchaus in einzelnen lokalen Lehrplänen explizit berücksichtigt (vgl. auch Mitzlaff 1985). In der Lehrplanerarbeitung von Meyer aus dem

¹⁰ Realgeschichtlich behielt eher der Religionsunterricht seine Vorrangstellung, u.a. weil die religiöse Erziehung auch den Realunterricht prägte (vgl. Mitzlaff 1985).

¹¹ Es lässt sich festhalten, dass für die Schulen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zwar erheblich größere Investitionen auch im Hinblick auf sächliche Aufwendungen getätigt wurden (vgl. Kuhlemann 1991), jedoch führten die curricularen Vorgaben in Kombination mit gestiegenen Ausgaben erst nach vielen Jahren und durch verstärkte Kontrollen durch die Schulaufsicht zu besseren Bedingungen hinsichtlich der Ausstattung der Schulen, und die Differenzen zwischen Stadt- und Dorfschulen waren groß (vgl. Berg 1973).

Jahre 1879 ist z.B. „Heimatlicher Anschauungsunterricht“ für die Unterstufe vorgesehen, der als „Vorschule der Welt- oder Heimatskunde“ (Meyer 1879, 83) dienen sollte. So nahm der erste Anschauungsunterricht im Ganzen betrachtet eine Zwitterstellung zwischen Deutsch- und Realienunterricht ein und stellte in den meisten Fällen kein eigenständiges Schulfach dar. Erst seit der Gründung der Grundschule 1919 war der Sachunterricht flächendeckend in Form von Heimatkunde mit vorangestelltem heimatkundlichem Anschauungsunterricht vertreten (vgl. Götz 1989; Feige 2004).

2.3 Stoff des ersten Anschauungsunterrichts

Im Groben lässt sich folgendes stoffliches Pensum für den Anschauungsunterricht umreißen (vgl. Böhm 1899, 132ff.; Jütting & Weber 1909, 4f.), das sich in recht ähnlicher Ausprägung und Progression in regionalen Lehrplänen findet (vgl. z.B. Meyer 1879, 84ff.; Krichau 1897, 86f.):

- Schule, Elternhaus
 - Tiere des Hauses
- Nachbarschaft, Wohnort, Umgebung
 - Garten und Feld
 - Wiese und Wald
 - lokale Tier- und Pflanzenwelt
- Stadt
- Naturerscheinungen

Die Auswahl und Anordnung der Stoffe des Anschauungsunterrichts hatten sich zunächst am Anschauungskreis der Kinder zu orientieren (vgl. z.B. Alleker 1876, 310f.; Böhm 1899, 132f.; Jütting & Weber 1909, 4f.). Deshalb sollten die Inhalte des Fachs nicht über die „Grenze des sinnlichen Gesichtskreis des Kindes“ (Armstroff 1905, 88) hinausgehen und sich in konzentrischen Kreisen allmählich ausdehnen (vgl. Alleker 1876, 312; Heinemann 1897, 24; Kühnel 1899, 5). Die Örtlichkeiten, Gebiete und Naturerscheinungen der näheren und weiteren Umgebung fanden dementsprechend sukzessive Berücksichtigung. Ein zusätzliches stoffliches Ordnungskriterium ergab sich durch die Orientierung am Jahreslauf. Entsprechend der Annahme, dass Kinder mit „größerer Unmittelbarkeit als der Erwachsene [...] mit der Natur zusammen[hängen]“ (Richter 1905, 225), sollte die Stoffverteilung nach den Jahreszeiten geordnet sein (vgl. ebd.; Luz 1871, 71; Böhm 1899, 133).¹²

¹² Aufgrund der Dominanz jahreszeitlicher Motive (s. 3.1) stellt die Orientierung am Jahreslauf auch für Schulwandbildserien ein wesentliches Selektionsprinzip dar. Allerdings gilt vor allem für die frühen Bildserien die Ordnung nach geografischen Räumen in Anlehnung an die sukzessive Erweiterung ihres Anschauungskreises als primäres Gliederungskriterium, aus dem sich die Strukturierung nach Jahreszeiten im diachronen Verlauf entwickelte.

2.4 Schulwandbilder für den ersten Anschauungsunterricht

Um dem Anschauungsprinzip Genüge zu tun, wurden verstärkt ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts Schulwandbilder als Lehrmittel vertrieben, sodass sie sich als zentrale Unterrichtsmedien des schulischen Volksschulunterrichts etablieren konnten (vgl. Uphoff 2004). Schul- und Anschauungsbilder lassen sich als für die gemeinsame Betrachtung in der Klasse geschaffene, großformatige Lithografien charakterisieren (vgl. Piltz 1903, 617). Sie wurden zu sämtlichen Unterrichtsfächern und -inhalten herausgegeben. Neben Bildserien zu heimatkundlichen, zoologischen, biologischen, geographischen, geschichtlichen und religiösen Unterrichtsinhalten (vgl. u.a. Schulwart-Katalog 1911; Stach 1980, 31; Uphoff 2004, 17) erschienen auch Wandbilder für den ersten Anschauungsunterricht¹³, von denen sich folgende als besonders etabliert bezeichnen lassen (vgl. Stöcker 2013):¹⁴

- Wilke's Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. Wreden (1839, 1875)
- Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht.
Winckelmann (1860/1883, 1904)
- Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht.
Hölzel (1885, 1891, 1898)
- Neue Bilder für den Anschauungsunterricht. Kafemann (1887, 1910)
- Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. Kleine Sammlung.
Meinhold (1890ff.)
- Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. Neue Sammlung.
Meinhold (1904ff.)
- Hirts Anschauungsbilder. Hirt (1904, 1908)

Es handelt sich hierbei um Schulwandbilder vom Typ ‚Gruppenbild‘. Formal lassen sich Wandbilder nach Anzahl der in einem Bild dargestellten Objekte und Situationen in Einzel-, Szenen- und Gruppenbilder unterscheiden (vgl. Bernhauser 1979, 70). Während Einzelbilder lediglich eine Sache und Szenenbilder den Moment einer Handlung in einer Szene darstellen, vereinen Gruppenbilder mehrere Gegenstände und Szenen (vgl. Faßbach 1892, 8). Sie eignen sich demzufolge besonders für die Analyse des Schulwissens, weil auf ihnen Wissensinhalte in einer äußerst komprimierten Form präsentiert werden.

¹³ Einige der Wandbilder fanden ergänzend Verwendung im Fremdsprachenunterricht der höheren Schulstufen.

¹⁴ Das hier zugrunde liegende Forschungsvorhaben beschränkt sich auf den Analysezeitraum des deutschen Kaiserreichs. Der Quellenkorpus konstituiert sich durch die genannten Schulwandbildserien sowie die ihnen direkt zugeordneten Handreichungen in der ältesten erhältlichen Auflage. Die nachfolgende Aufstellung der Bildserien stellt in Betitelung und Datierung ein Teilergebnis der Untersuchung dar.

3. Schulwissen auf Schulwandbildern

3.1 Überblick über den Motivbestand auf Schulwandbildern zum ersten Anschauungsunterricht

Die Gruppenbilder für den ersten Anschauungsunterricht (s. 2.4) korrespondieren mit den curricularen wie fachdidaktischen Vorgaben hinsichtlich der Stoffauswahl und -anordnung. Aufgrund ihrer thematisch stark jahreszeitlichen Ausprägung bezeichnen sie Müller (1997) sowie Stach und Koch (1988) als ‚Jahreszeitenbilder‘, denen eine kanonisierte Auswahl entsprechender Gegenstände, Tätigkeiten, Szenerien und Topoi zuzuordnen ist (vgl. auch Dröge 1994). Der Motivbestand hat seinen Ursprung in der Genremalerei und weist über den Verlauf der Zeit eine bemerkenswerte Stabilität auf. Tatsächlich zeigt die inhaltliche Analyse der Gruppenbild-Serien, dass sich ein basaler jahreszeitlich angelegter Viererzyklus mit einem „standardisierte[n] Themen-Inventar“ (Dröge 1997, 60) etabliert hatte. Auf den Schulwandbildern summieren sich dementsprechend Motive einer agrarisch geprägten Welt zur komprimierten Veranschaulichung der zyklisch wechselnden landwirtschaftlichen Tätigkeiten, sodass ihnen der Volkskundler Dröge „existenzbegründenden Bildungsstoff für breiteste Bevölkerungskreise“ (Dröge 1994, 263) bescheinigt. Es wird ein harmonisches, utopisches Heimatbild konstruiert, das sich stereotyp mit noch nicht technisierter Produktion in volkstümlicher Kleidung präsentiert (vgl. Stiegler 1984). Die Schulwandbilder verfolgten damit die für Volksschule und Anschauungsunterricht vorgesehenen Ziele, denn neben der Sachinformation dienten sie ergänzend der Gesinnungsbildung (s. Kap. 2.1; vgl. Dröge 1994).

Als Gegenpol zum agrarischen Duktus der Jahreszeitenbilder sind besonders die Bilder zur Stadt und zum Hafen z.B. aus der Serie des Hölzel- oder des Hirt-Verlags zu nennen, die in Visualisierung und Kommentierung eine von industrieller Entwicklung und technischen Neuerungen geprägte städtische Szenerie dokumentieren (vgl. Jordan 1902; Volkmer 1909). Elektrische Straßenbahnen, Autos, Telegraphenmasten, elektrische Straßenbeleuchtung, ein glasüberdachter Stadtbahnhof oder ein vom Rauch der Fabriken grau gefärbter Horizont werden in hoher Dichte zusammengeführt, um ein „großstädtisches Straßenbild“ (Volkmer 1909, 15) zu zeichnen.

3.2 Konstitution des Schulwissens

Die konkrete Beschaffenheit des Schulwissens in inhaltlicher und formaler Hinsicht soll nachfolgend anhand der Bildserie ‚Wilke’s Bildertafeln für den Anschauungsunterricht‘ von Carl Wilke (1839, 1875) und speziell unter Be-

zunahme auf Tafel 4 ‚Der Wirthschaftshof‘ (s. Abb. 1) mit zugehöriger siebenseitiger Kommentierung exemplarisch aufgezeigt werden (vgl. Bormann 1875, 20ff.).¹⁵

‚Wilke’s Bildertafeln für den Anschauungsunterricht‘ erschienen erstmals 1839 (vgl. Bormann 1843, III). Die sechzehn Tafeln weisen mit 48 x 37,8 cm ein eher kleineres Bildformat auf (vgl. Schulwart-Katalog 1911, 101). Diese ursprüngliche Fassung wurde vom Taubstummenlehrer Carl Wilke vornehmlich für die Verwendung an Taubstummenschulen geschaffen und im Berliner Verlag G. Bormann/H. Schultze herausgegeben (vgl. Dröge 1995; Thijssen 2011). Nachdem Wilke selbst die Bildserie zwei Mal überarbeitet hatte, gestaltete Albert Toller 1875 die Bildtafeln nach pädagogischen Maßgaben des Seminarlehrers Ludwig Heinemann vollständig neu, und es fand ein Verlagswechsel zum Wreden-Verlag statt (vgl. Koepf 1890, 12; Thijssen 2011). Das Format wurde in etwa beibehalten (vgl. Allgemeiner Lehrmittel-Catalog 1876, 1).

Die Bildserie orientiert sich in ihrer Gliederung an dem gängigen Ordnungsprinzip nach Örtlichkeiten aus dem engeren und weiteren Umfeld der Kinder, das in seiner Sukzessivität gewährleistet, dass sich die Inhalte am Anschauungskreis der Kinder orientieren und ihn schrittweise erweitern. Deshalb widmen sich die ersten Tafeln den Stoffgebieten rund um Elternhaus und Hof, es folgen Bilder zum näheren Umkreis, d.h. Dorf, Feld, Wald und Wiese, und den Abschluss bilden Wandbilder, die das Leben in der Stadt mit den Themen Handel, Markt und Bauplatz visualisieren (vgl. dazu auch Thijssen 2011). In der neu gezeichneten Fassung der Wilke-Bildserie von 1875 wurde das Bild ‚Der Winter‘ aufgenommen, um dem zu diesem Zeitpunkt sich etablierenden jahreszeitlichen Gliederungsmuster zu entsprechen (s. Kap. 2.3).

Einen ersten Kommentar zu einer der Tafeln publizierte der Seminarlehrer F. Strübing schon 1840. Diese Veröffentlichung nahm sich Karl Bormann zum Vorbild, um seine Seminaristinnen der Königlichen Bildungsanstalt für Lehrerinnen in Berlin damit zu beauftragen, zu jeweils einem Bild einen vergleichbaren Text zu verfassen. Die auf diesem Weg entstandenen Manuskripte fasste er 1843 zu einem ‚Lese- und Hilfsbuch‘ mit dem Titel ‚Das Leben in Stadt und

¹⁵ Im methodischen Design der dem Beitrag zugrunde liegenden Untersuchung ist eine qualitativ-interpretative Analyse der historischen Bild- und Textdokumente des Quellenkorpus vorgesehen. Hierfür wurde ein kategorienbasiertes, inhaltsanalytisches Verfahren in einer inhaltlich-strukturierenden Variante gewählt (vgl. Schreier 2014; Mayring 2010). Die formalen Kategorien zur Erfassung und Beschreibung der Bilder orientieren sich an der ikonografisch-ikonologischen Methode Panofskys und ihrer Weiterentwicklung als Ikonik durch Imdahl (vgl. Panofsky 2006; Imdahl 2001; Bohnsack 2011). Um diese auf erziehungswissenschaftliche sowie bildungshistorische Themenstellungen beziehen zu können, sind in forschungspraktischer Hinsicht Adaptionen notwendig (vgl. u.a. Ritz 2003). Hinsichtlich der Auswertung der Bildkommentare bzw. Handreichungen helfen Analysekatoren linguistischer Textanalyse (vgl. Brinker 2010).

Land, in Feld und Wald‘ zusammen (vgl. Bormann 1843; IIIf.). Nach Erscheinen der überarbeiteten Tollerschen Bildversion redigierte er diesen Herausgeberband vollständig (vgl. Bormann 1875, VIII).¹⁶ Die etwa hundertseitige Handreichung Bormanns unterteilt sich in Analogie zum Bildzyklus in sechzehn Kapitel, die jeweils mit Nummer und Titel der Bildtafel überschrieben sind (vgl. ebd.). Sie folgen keiner weiteren Gliederung, stattdessen wirken die nah am Bild angelehnten, als Erzählung angelegten und im Durchschnitt etwa sechs Seiten umfassenden Kommentare als Texteinheit. Lediglich Absätze und gesperrt gedruckte Begriffe erleichtern die Orientierung auf den Textseiten (vgl. z.B. ebd., 23).



Abb. 1: ‚Der Wirthschaftshof‘ (Wilke’s Bildertafeln für den Anschauungsunterricht 1875, Tafel 4)

¹⁶ Neben dem Lese- und Hilfsbuch Bormanns wurde das ‚Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimathskunde‘ von Ludwig Heinemann publiziert, dessen pädagogische Vorschläge die bildnerische Neugestaltung der Wilke-Bildserie durch Albert Toller maßgeblich beeinflussten. Im Untertitel seines Handbuchs referenziert Heinemann (1875) explizit auf diese neue Ausgabe der Wilke’schen Bildertafeln; es wurde als Begleittext in den Lehrmittelkatalogen beworben (vgl. Schröder 1880, 13), sodass beide Lehrerhandreichungen für die Besprechung der Wandtafeln zur Auswahl standen. Obwohl Dröge dem Kommentar Heinemanns eine weitreichendere Wirkung zuspricht, basieren nachfolgende Ausführungen exemplarisch auf dem Kommentar von Bormann, weil sich dieser ausschließlich auf die Wilke-Tafeln bezieht (vgl. Dröge 1995).

a) Inhaltliche Schwerpunktsetzungen¹⁷

Von zentraler Bedeutung im exemplarisch vorgestellten Bild ‚Der Wirthschaftshof‘ (s. Abb.1.) in der Tollerschen Bildfassung von 1875 sind die Tiere, die für einen Bauernhof typisch sind. Im Kontrast zu der steckbriefartigen Charakterisierung in den Kommentaren anderer Bildserien, die systematisch das Aussehen oder die Nahrung der Lebewesen skizzieren, thematisiert Bormann vornehmlich in anthropozentrischer Manier den praktischen Nutzen jedes einzelnen Tieres auf dem Bild.

„Dann sehet Ihr dort zwei Enten und drei Gänse. Auch diese Thierte legen Eier. Ihr Fleisch giebt einen schönen Braten, den Ihr gewiß alle kennt und gern essen mögt. Auch werden von den Gänsen noch die Federn gebraucht, wozu?“ (Bormann 1875, 22)

Die Bienen reihen sich in die Vielfalt der Hoftiere ein. Die Erläuterung ihrer Zweckdienlichkeit ist auf einen knappen Hinweis beschränkt. Vielmehr werden sie als probates Motiv zur Vermittlung moralischen Wissens gebraucht. Die Vorbildwirkung des Bienenvolkes etwa in Bezug auf Fleiß, Ordnung und straffe Organisation kann für das gesamte Schulwandbildwerk als tradiertes Muster der Tugenderziehung gelten, wie die vergleichende inhaltliche Analyse der Schulwandbildserien zeigt. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht weiterhin die Einbindung der Deutungsansätze in ein christlich geprägtes Weltbild, denn die sittlich-religiöse Erziehung gehört zu den zentralen Intentionen des Anschauungsunterrichts. Deshalb machen entsprechende Inhalte einen wesentlichen Anteil bei der Behandlung der Schulwandbilder aus (s. Kap. 3.1.).

„[A]ber von ihrem Fleiß wollen wir lernen, und die Weisheit dessen verehren, der diese kleinen Thierchen so geschaffen hat, daß wir in ihnen das Bild einer wohlgeordneten Gesellschaft und ein Vorbild für unser eigenes Thun erblicken.“ (ebd., 24)

Ein weiteres Tier fällt unter den typischen Motivbestand der Bauernhofdarstellung auf Schulwandbildern. Der auf dem Scheunenfirst nistende Storch wird als markanter Topos des Frühlings hinzugezogen, um eine jahreszeitliche Zuordnung der bildnerischen Szene zu ermöglichen (vgl. ebd., 23). Zu den etablierten Frühlingsmotiven gehören weiterhin die Jungtiere sowie das intensive Blattgrün der Natur (vgl. Stach & Koch 1988). Sie werden aufgegriffen, um die Kinder anzuleiten, wie das Bild zu interpretieren ist (s. Kap. 3.2.2):

„Es ist jetzt um die Zeit des Frühlings, wie Ihr wahrnehmen könnt an dem frischen, schönen Grün der Bäume, und an jenem Vogel, der oben auf dem Stallgebäude sein Nest gebaut hat, an dem Storch.“ (Bormann 1875, 23)

¹⁷ Der Bezug zwischen Bild und Text ist sehr eng. Textpassagen beschreiben, explizieren oder ergänzen die Bildbereiche. Deshalb wird die inhaltliche Analyse alternierend für beide medialen Konstituierungen vorgenommen.

Durchweg werden auf den Bildern der Wilke-Serie Tätigkeiten dargestellt und im Begleittext benannt, die typisch für den jeweiligen Ort und abhängig von der Jahreszeit sind. Deshalb erfolgt die Präsentation der Hoftiere im Rahmen einer Versorgungsszene, die sich im bildnerischen Zentrum des Bildes befindet. Die Fütterung einiger Tiere fällt in den Verantwortungsbe- reich der Kinder.¹⁸ Ihre Aktivitäten werden mit moralischer Konnotation be- schrieben, sodass auch sie als nachahmenswerte Modelle von erwünschtem Wohlverhalten und als Konkretisierungen von moralischem Wissen fungieren.

„Karl und Marie haben ihre Liebblingsthiere allein mit dem gehörigen Futter zu ver- sorgen. Die Erlaubnis zu dieser Verrichtung haben sie sich von dem Vater erbeten [...]. Sie müssen, um diese ihre Pflicht gewissenhaft erfüllen zu können, schon früh aufstehen.“ (ebd., 21)

Auf den weiteren Tafeln der Bildserie spielen die Beschäftigungen der Kin- der allerdings eine nachgeordnete Rolle. Im Zentrum der Aufmerksamkeit liegt dort v.a. der von Erwachsenen dominierte, mühevolle Arbeitsalltag, auf den die Schüler durch Sachwissen und eine adäquate Haltung vorbereitet werden sollen. Die Sachinformationen gehen in diesem Fall ins Detail und rechtfertigen die bildnerische Dichte der Wandtafeln, die darauf abzielt, alle besprochenen Teilprozesse wie auch zugehöriges Equipment abzubilden. Je nach Komplexität der Tätigkeit erfolgt dann eine gründliche Erläuterung des Arbeitsprozesses, deren Detailliertheit einfaches Grundwissen deutlich über- steigt (vgl. z.B. ebd., 28f./30ff./35f./47f./50). Damit wird ersichtlich, dass sich das basale Niveau, auf dem die Kennzeichnung der Tätigkeiten auf dem Wirt- schaftshof-Bild erfolgt, von diesen anspruchsvolleren Kapiteln absetzt.

Teilweise implizieren die Ausführungen Bormanns sogar technisches Knowhow zur Funktionsweise der dargestellten Gegenstände und Gerät- schaften. Die wesentlichen Begriffe werden hierfür gesperrt gedruckt und verweisen auf die zentrale Zielsetzung sprachlicher Bildung (s. Kap. 3.1). In der Kommentierung der hier vorgestellten Wandtafel findet sich ebenfalls eine solche Textpassage:

„Nun nehmet Ihr noch hier rechts unmittelbar vor dem Wohnhause einen Zieh- brunnen wahr [...]. Dicht bei der Wassergrube steht ein großer aufgerichteter Balken, dessen unterer Theil in die Erde gegraben ist. Auf der Höhe dieses Bal- kens befindet sich ein Querbalken, von dem man das eine Ende beschwert hat und an dessen anderem Ende ein starkes Seil oder eine eiserne Kette befestigt ist; [...] Wird der Eimer hinein in den Brunnen gesenkt, so hebt das beschwerte Ende

¹⁸ In der Bildfassung von 1839 besteht eine größere Personendichte, sodass für die Versorgung der ebenfalls zahlreicheren und vielfältigeren Hoftiere mehrere zuständig sind. Die Bildat- mosphäre der Tollerschen Fassung ist vergleichsweise familiärer.

des Querbalkens sich hoch; senkt dagegen dieses sich nieder, so kommt der Eimer gefüllt wieder herauf. Dies ist die Art, wie auf dem Lande die meisten Brunnen eingerichtet sind.“ (ebd., 25f.)

b) Verbale Strukturen und Muster

Insgesamt dominiert im von Bormann herausgegebenen Lese- und Hilfsbuch eine strukturierte Beschreibung und Interpretation aller Szenen auf der Wandtafel, sodass visuelle und verbale Darstellung eng aufeinander bezogen sind. Sukzessive rücken sämtliche Bildinhalte ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Deshalb ist eine systematische Anleitung vonnöten, um zu gewährleisten, dass der Fülle an Einzelmotiven entsprochen werden kann.

Bei den Bildkommentaren handelt es sich um hochstrukturierte Einzelbeiträge der Seminaristinnen, die gewisse Gestaltungsähnlichkeiten aufweisen, obwohl Mittel zur Strukturierung auf der Textoberfläche fehlen. Gerahmt werden die Kapitel zu den einzelnen Bildern von einer Eröffnungs- und einer Schlusssequenz. Der initiale Satz fasst auf niedrigem Niveau die Thematik des Bildes im Überblick zusammen¹⁹:

„Ihr seht hier vor Euch, lieben Kinder [sic], ein sehr bewegtes lebensvolles Bild; es stellt einen Wirthschaftshof dar.“ (ebd., 20)

Die Passage zum Schluss der Bildbesprechung leitet zur Wiederholung des Besprochenen hin, indem das Bild abschließend im Ganzen betrachtet wird und als Basis für die Beantwortung der den Lernerfolg kontrollierenden Lehrerfragen dient.

„Nun sehet Euch das Bild noch einmal recht genau an, damit Ihr mir auf meine Fragen antworten könnt. Wie viel verschiedene Gebäude sind auf dem Bilde?“ (ebd., 26)

Das Vokabular für Bildanalysen findet zur Orientierung auf dem Bild und zur Umschreibung der Komposition konsequent Verwendung. Durch den regelmäßigen Gebrauch von Lokaladverbien wird in systematischer Art und Weise durch das Bild geleitet und den Kindern die Struktur einer Bildbeschreibung demonstriert.

„Seitwärts von dem Hause steht, wie Ihr seht, eine alte Linde.“ (Bormann 1875, 20)
 „Auf der linken Seite des Bildes sehet Ihr ein Gebäude, das mit Stroh gedeckt ist und in dem sich der Schweine- und der Pferdestall befindet.“ (ebd., 22) „Dicht bei der Wassergrube steht ein großer aufgerichteter Balken, dessen unterer Theil in die Erde gegraben ist.“ (ebd., 25) „Endlich sehet Ihr hier noch links ganz vorn auf dem Bilde das kleinste Gebäude des Hofes, eine Hundehütte.“ (ebd., 26)

¹⁹ Häufig verweist der initiale Satz explizit auf die Handlung des Zeigens.

Die Lehrkraft wird angehalten, durch moderierende Textpassagen eine Überleitung zu neuen Themengebieten zu schaffen und damit die Aufmerksamkeit der Schülerschaft zu bündeln (vgl. z.B. ebd., 25f.). Teilweise finden sich im Bildkommentar Bezüge zu anderen Bildtafeln, deren Themen wiederholend aufgegriffen werden oder auf deren Stoff vorausweisend referenziert wird.

„[A]us einem andern Theile wird in hölzernen Gefäßen Butter bereitet, wie Ihr das bei Betrachtung einer folgenden Tafel lernen werdet“ (ebd., 23).

Ein weiteres formales Spezifikum kennzeichnet den Status des Bildes als Unterrichtsmittel und die zugehörige Handreichung als didaktisches Begleitmaterial. Die Ausführungen wurden von ihren Verfasserinnen so vorformuliert, wie sie an die Kinder gerichtet werden. Vornehmlich in der Unterrichtsform eines Lehrervortrags sollten die Bildinhalte der Klasse präsentiert werden. Böhm erläutert diesbezüglich in seiner Unterrichtslehre für Seminaristen:

„Das Vorzeigen, mit dem das bestimmende, nachhelfende und sondierende Wort des Lehrers zu verbinden ist, muß planmäßig und methodisch geschehen, und es soll die Aufmerksamkeit vor allem auf das hingelenkt werden, was für den Unterrichtszweck nötig ist.“ (Böhm 1899, 78f.)

Konsequent wird hierfür das Wort an die Schüler gerichtet. Schon innerhalb der Eröffnungssequenz ist die Ansprache der Kinder vorgesehen, um deren Aufmerksamkeit zu bündeln (vgl. Bormann 1875, 20). Weiterhin dienen Impulse dazu, an die kindlichen Vorerfahrungen anzuknüpfen und die Themen im Kontrast zur eigenen bürgerlichen Lebenswelt zu besprechen (vgl. z.B. ebd., 25).²⁰ Gleichzeitig hat die konsequente Direktadressierung motivierende Funktion:

„Das, lieben Kinder [sic], werdet Ihr wohl wissen, daß man die Schafe scheeret und von der Wolle nicht allein Strümpfe strickt, sondern auch Tuch daraus bereitet. Auch das Fleisch der Schafe wird Euch wohl schon oft genug geschmeckt haben.“ (ebd., 21)

„Nun nehmet Ihr noch hier rechts unmittelbar vor dem Wohnhause einen Ziehbrunnen wahr, aus dem die fleißige Katharine soeben einen Eimer Wasser schöpft, den sie in der Küche gebrauchen will. Der Brunnen da ist ja ganz anders als die unsrigen, werdet Ihr sagen; ei freilich, das ist er auch. Ich will ihn Euch beschreiben.“ (ebd., 25)

Die Besprechung der Einzelthemen auf Grundlage des Bildes folgt trotz ihrer Systematik nicht ausschließlich einer deskriptiven Vertexungsstrategie. Stattdessen werden alle Inhalte vollständig in eine szenische Schilderung integriert, detailliert narrativ ausgestaltet und bedeutungsvoll aufgeladen. Alle Einzelpersonen werden namentlich eingeführt und durch ihre verwandtschaftlichen Beziehungen sowie ihre Aktivitäten charakterisiert. Sie erhalten damit Protagonis-

²⁰ Die Bildgestaltung und mehrere Formulierungen im Begleittext deuten auf die Adressierung einer eher wohlhabenden, gutbürgerlichen Schülerschaft hin.

tenstatus in einer Erzählung, deren visualisierte Szene lediglich einen Ausschnitt einer komplexeren Handlung zeigt. Der im Bild dargestellte prägnante Moment ist in die zeitliche Progression der Situation eingebunden.

„Der gute treue Phylax, der so manche Nacht Haus und Hof getreu bewacht, liegt dort, an der Kette angeschlossen. Er wendet den Kopf und schaut sich um, und möchte so gern fragen; werde ich denn heut ganz vergessen? Bis jetzt kommt noch Niemand [sic] zu ihm, hoffentlich wird aber der alte, getreue Wächter nicht vergessen werden. Seinen Wassertrog hat Katharine gefüllt; danach begehrt er jedoch jetzt nicht, und den Knochen, den Karl für ihn gebracht hat – denn auch Phylax gehört zu seinen Lieblingen – hat er bereits von allem, was Genießbares daran war, entblößt.“ (ebd., 26)

Bormanns Begleittext fungiert also als Bildkommentar, indem er das Bild zum einen beschreibt und zum anderen weiterführend inszeniert. Darüber hinaus liefert er Lehrkräften und ihren Klassen Vorlagen, wie die abgebildeten Szenen gedeutet werden sollen. Die dafür gewählten Formulierungen drücken den interpretativen Charakter der Äußerungen aus. In enger Anlehnung an die Bildbeschreibung werden die Vermutungen zur Auslegung präsentiert. Die explizite Fokussierung auf einzelne Bilddetails soll damit zur indiziengesteuerten Deutung beitragen.

„Aus dem Bodenfenster des Stallgebäudes heraus auf das Dach schleicht die Katze. Es scheint fast, als wollte sie versuchen, einen von den Sperlingen zu erhaschen, die dort hinter dem Taubenschlage auf dem Dache sitzen. Ich denke, die munteren Thierchen werden sich in Acht nehmen und bei dem Herannahen ihres Feindes rasch davon fliegen.“ (ebd., 25)

Dass die Kinder diese Deutungsansätze übernehmen sollen, zeigen die Fragestellungen zum Abschluss der Besprechung. Sie bergen das Potenzial, auf Basis des Mediums antwortend zu einer ähnlichen Interpretation des Bildes bzw. diverser Szenen zu gelangen, wie sie im Vorfeld demonstriert wurde.

„Es ist jetzt um die Zeit des Frühlings, wie Ihr wahrnehmen könnt an dem frischen, schönen Grün der Bäume, und an jenem Vogel, der oben auf dem Stallgebäude sein Nest gebaut hat, an dem Storch.“ (ebd., 23)

„Was für eine Jahreszeit ist jetzt? – Woran erkennt Ihr sie hier?“ (ebd., 26)

c) Visuelle Bildstrukturen und Besonderheiten

Bei den Farbtafeln handelt es sich um Chromolithografien (vgl. z.B. Schröder 1904, 46). Dünne Federstriche begrenzen die Flächen, sodass sich die Farbgebung in erdig-warmen Farbtönen innerhalb der vorgegebenen Konturen vollzieht. Alle Figuren und Figurenkonstellationen heben sich dadurch trotz der hohen Personendichte vom Grund ab. Als weiteres Merkmal gilt die zeichnerische Strukturierung der Flächen. Neben der Schraffur als Mittel der

Schattierung wird auch die Stofflichkeit der einzelnen Bildbereiche markiert, etwa indem Dachstrukturen, Blattwerk, Gras, Lehm Böden oder Brettmaserungen in lückenloser Regelmäßigkeit grafisch wiedergegeben werden. Gemäß der didaktischen Zielsetzung des Bildwerkes sorgen die klare Konturierung und Farbgebung sowie die deutliche Inszenierung für einen hohen Informationswert und eine eindeutige Bildaussage.

Das Bild weist einen ähnlich hohen Strukturierungsgrad wie der Kommentar auf. Es folgt klaren Konstruktionsprinzipien. Die Kompositionslinien der zentralperspektivischen Bildanlage werden durch die Fachwerkbalken der Gebäude am rechten und linken Bildrand, den Schatten des Stalls und das Rinnsal expliziert. Abgegrenzt durch die hufeisenförmige Anordnung des Hofes werden die personen- und tierbezogenen Hauptmotive umrahmt und eine geschützt-heimelige, geschlossene Gesamtwirkung erzeugt. Mit Gruppenbildern innerhalb des Schulwandbildangebots wurde intendiert, Menschen und Tiere in ihrem Lebensumfeld zu präsentieren, Beziehungen zu visualisieren und Zusammengehöriges in einem Gesamtbild zusammenzufassen (vgl. Heinemann 1897, 31, 34). „Der Wirthschaftshof“ (s. Abb. 1) zeigt ein solches „bewegtes lebensvolles Bild“ (Bormann 1875, 20) und verdichtetes Ganzes. Die Hoffläche bietet die Bühne, um alle themenrelevanten Personen und Tiere in Szene zu setzen.

Jedoch sollte neben der Bezugnahme auf das vollständige Bild auch eine systematische Aufgliederung in einzelne Gruppen erfolgen (vgl. Heinemann 1897, 34). Deshalb wurden die einzelnen Motive und Gruppen auf dem Bild so platziert, dass sie gut sichtbar und klar voneinander zu unterscheiden sind. Überdeckungen – ein Mittel, um Räumlichkeit zu erzeugen, – werden beinahe durchwegs vermieden, sodass alle Bilddetails, die räumlich gestaffelt angeordnet sind, im Ganzen abgebildet sind. Sukzessive können sie damit als Besprechungsinhalte fungieren, wie es die planvolle Bildbesprechung in Anlehnung an das Bild vorsieht (s. Kap. 3.2.2). Die Fokussierung auf den bildnerischen Schwerpunkt der Fütterungsszene erfolgt durch mittige Platzierung im Bildvordergrund. In elliptischer Anordnung drängt sich das Geflügel eng um die Futter streuende Frau, und in konzentrischer Ausweitung sind die anderen Tiere im Umfeld ebenfalls um diesen Kern gruppiert.

Auch aus choreografischer Perspektive konzentriert sich das Geschehen im vorderen Bildausschnitt. Wohlwollend von der als Rückenfigur dargestellten und Schweinefutter zubereitenden Magd beobachtet und am Schürzenzipfel der Mutter Halt suchend wendet sich das Mädchen im Schulterblick der Taube zu, von der in der Kommentierung zu erfahren ist, dass es sich um ihr Lieblingstier handelt (vgl. Bormann 1875, 21). Die besondere Inszenierung, die darauf abzielt, die Beziehungsstrukturen im Bild zu visualisieren, kenn-

zeichnet die Bildtafel ‚Wirtschaftshof‘ und weiterhin alle anderen Bilder, auf denen familiäre Verhältnisse abgebildet werden. Dabei unterstützt der Bildkommentar die Deutung von Gestik und Mimik mit moralischem Subtext.

„Karl hat die Schafe zu seinen Lieblingen erwählt. Soeben giebt er ihnen zu fressen, die ihren kleinen Herrn wohl zu kennen scheinen; denn ganz vertraulich sind sie ihm nahe gekommen und er hat liebkosend seinen Arm auf den Hals des Mutter-schafes gelegt.“ (Bormann 1875, 21)

4. Fazit und Ausblick

Resümierend lässt sich feststellen, dass die strukturelle, inhaltliche und formale Ausrichtung der Wandbilder mit der konzeptionellen und curricularen Bestimmung des Anschauungsunterrichts weitestgehend übereinstimmt (s. Kap. 2.). Die wesentlichen Elemente des Schulfaches scheinen maßgeblich auf die Produktion passender Unterrichtsmedien Einfluss genommen zu haben. Der stofflich auf den Anschauungsunterricht ausgerichtete Motivbestand weist zudem eine hohe Stabilität über den zeitlichen Verlauf auf (s. Kap. 3.1). Dass die Korrespondenzen themengleicher Bilder aber nicht nur motivische Konformität, sondern auch kompositorische Kongruenzen betreffen, wurde von Dröge schon bei einem Vergleich mehrerer Schulwand-Winterbilder festgestellt:

„Insgesamt ist eine Langlebigkeit von Motiven und Darstellungsformen festzustellen, die seit der Aufklärung entstanden und im wesentlichen im Kaiserreich fortentwickelt und letztlich mit fester Prägung versehen worden sind“ (Dröge 1997, 58).

Hieran kann angeknüpft werden, um gerade wegen der sich andeutenden Konstanz und Tradierung wesentliche Bestimmungsmomente des Schulwissens herauszuarbeiten. Im vorliegenden Beitrag wurde deshalb exemplarisch anhand eines Beispiels untersucht, wodurch sich das Vermittlungswissen in Schulwandbildern mit ihren Handreichungen konstituiert. Die verbalen und visuellen Strukturen lassen sich zusammenfassend zu zwei Mustern verdichten.

(1) Mittel der Strukturierung bedingen die textuelle und bildnerische Komposition. Durch die Einteilung des Bildes und die Systematik des Begleittextes wird gewährleistet, dass visuelle und verbale Äußerungen sukzessive präsentiert, erläutert und verständlich gemacht werden können. Die Maßnahmen der Fokussierung und Ordnung zielen auf die gleichen Schwerpunktsetzungen in beiden medialen Formen. Bild und Text stehen also hierfür in enger Verbindung miteinander.

(2) Weiterhin wird sowohl im Wandbild als auch im Bildkommentar auf Inszenierung Wert gelegt. Neben der Vermittlung sachlicher Inhalte werden Strate-

gien der Narration und szenischen Ausgestaltung verfolgt. Die bildnerische Choreografie korrespondiert hierfür mit den erzählerischen Passagen im Text. Vor allem für die Vermittlung moralischer Wissensbestände scheinen narrative Muster geeignet zu sein, um eine Vorbildwirkung zu erzielen.

Schon die exemplarische Analyse zeigt deutlich ein lehrmittel- und genauer wandbildspezifisches Schulwissen, das sich inhaltlich und formal durch einen hohen Strukturierungsgrad wie auch Inszenierung auszeichnet. Weitere bestätigende Konkretisierungen oder zu diskutierende Ausnahmen werden zu einer noch detaillierteren Einschätzung des medialisierten Schulwissens führen.

5. Quellen und Literatur

5.1 Bildquellen

Der Wirthschaftshof (1875). Aus: Wilke's Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. Nach pädagogischen Vorschlägen von Ludwig Heinemann, neu gezeichnet von Albert Toller. 16 Tafeln in Farbendruck. Braunschweig: Verlag Friedrich Wreden, Tafel 4. Original in der Sammlung der AU Library, Campus Emdrup (DPB). Signatur 11064.

Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. In: Farbendruck. Serie I, II und IV. Hrsg. auf Anregung des Ersten Wiener Lehrer-Vereins. Wien: Eduard Hölzel 1885, 1891, 1898. Originale in den Sammlungen der Aarhus University Library, Campus Emdrup (DPB) und der Forschungsstelle Historische Bildmedien des Lehrstuhls für Systematische Bildungswissenschaft an der Universität Würzburg.

Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. Kleine Sammlung. 20 Bilder. Lief. I-IV. Dresden: Verlagsbuchhandlung C. C. Meinhold & Söhne 1890ff. Originale in den Sammlungen des Schulmuseum Friedrichshafen am Bodensee und der Forschungsstelle Historische Bildmedien des Lehrstuhls für Systematische Bildungswissenschaft an der Universität Würzburg.

Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. Neue farbige Künstler-Steinzeichnungen, zugleich künstl. Wandschmuck für Schulen. Auf den von Herrn Geh. Rat Grüllich für die kleine Sammlung aufgestellten Grundlagen bearbeitet. Nach Original-Aquarellen von J. Felix Elssner, Georg Erler, A. Glück u.a. Neue (bzw. Große) Sammlung. Dresden: Verlagsbuchhandlung C. C. Meinhold & Söhne 1904ff. Originale v.a. in der Sammlung des Schulmuseum Friedrichshafen am Bodensee. Originale in der Sammlung des Schulmuseums Friedrichshafen am Bodensee.

Neue Bilder für den Anschauungsunterricht. Chromolithographien in 12 Farben. 4 Tafeln. Danzig: A. W. Kafemann 1887, 1910. Originale in der Sammlung der Aarhus University Library, Campus Emdrup (DPB).

Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Hrsg. v. Strübing, F. 8 Bilder. Berlin: Winckelmann & Söhne 1860/1883, 1904. Sammlung des Schulmuseum Friedrichshafen am Bodensee. Originale in den Sammlungen der Aarhus University Library, Campus Emdrup (DPB), des Schulmuseums Friedrichshafen am Bodensee und der Forschungsstelle Historische Bildmedien des Lehrstuhls für Systematische Bildungswissenschaft an der Universität Würzburg.

Hirts Anschauungsbilder. Farb. Künstler-Steinzeichnungen von Walther Georgi. Breslau: Ferdinand Hirt 1904, 1908. Originale in den Sammlungen der Aarhus University Library, Campus Emdrup (DPB) und der Forschungsstelle Historische Bildmedien des Lehrstuhls für Systematische Bildungswissenschaft an der Universität Würzburg.

Wilke, Carl: Sechzehn Bilder-Tafeln für den Anschauungs-Unterricht. Berlin: Verlag G. Bornmann/H. Schultze 1839. Originale in der Sammlung des Museums Europäischer Kulturen Berlin.

Wilke's Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. Nach pädagogischen Vorschlägen von Ludwig Heinemann, neu gezeichnet von Albert Toller. 16 Tafeln in Farbendruck. Braunschweig: Verlag Friedrich Wreden 1875. Originale in der Sammlung der Aarhus University Library, Campus Emdrup (DPB).

5.2 Textquellen

Alleker, Johann (1876): Die Volksschule. 2., mehrfach umgearbeitete Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder'sche Verlagshandlung.

Allgemeine Bestimmungen des Königl. Preuß. Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul- Präparanden- und Seminar-Wesen. Unterzeichnet vom Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten Falk (1872). In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. No. 10. Berlin, den 31. Oktober 1872, 586-597.

Allgemeiner Lehrmittel-Catalog (1876). Systematisch geordnetes Verzeichnis der besten Lehr- und Veranschaulichungsmittel für die Hauptgebiete des Unterrichts in Volksschulen und höheren Lehranstalten. Fünfte mit Rücksicht auf höhere Lehranstalten bedeutend erweiterte Auflage. Breslau: Priebatsch's Buchhandlung.

Armstroff, Wilhelm (1905): Der Anschauungs- und Sprachunterricht in den Unterklassen der Volks-, Mittel- und Töchter Schule. Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne.

Böhm, Johann (1899): Praktische Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. Zweites Buch: Unterrichtslehre. Vierte verbesserte Auflage. München: Oldenbourg (Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten und für Volksschullehrer, 2).

Bormann, Karl (Hrsg.) (1843): Das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. Ein Lese- und Hilfsbuch zu den sechzehn Bildertafeln für den Anschauungsunterricht von C. Wilke, herausgegeben von K. Bormann, Director der Königlichen Bildungsanstalt für Lehrerinnen und der Königlichen neuen Töchter Schule aus der Friedrichsstadt in Berlin. Berlin: Verlag von Hermann Schultze.

Bormann, Karl (Hrsg.) (1875): Das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. Ein Lese- und Hilfsbuch zu der neuen Ausgabe der sechszehn Bildertafeln für den Anschauungsunterricht von C. Wilke, herausgegeben von K. Bormann, Geheimer Regierungsrath. Siebente, ganz umgearbeitete Auflage. Leipzig: Hermann Schultze's Verlag.

Denzel, Bernhard Gottlieb (1828): Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer. Dritter Theil (Band 3,1). Dritte verbesserte Auflage (1. A. von 1822). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Buchhandlung.

Faßbach, Carl (ca. 1892): Der Anschauungsunterricht in Theorie und Praxis. Unter Berücksichtigung der methodischen Behandlung der Anschauungsbilder, besonders der Szenen- und Gruppenbilder dargestellt. Leipzig: Verlag von Siegmund & Volkening.

Giebe, August (Hrsg.) (1878): Verordnungen betreffend das gesammte Volksschulwesen in Preußen, nebst ausführlichen Lehrplänen für die ein- bis sechsklassige Volksschule. Zusammenge stellt von Giebe, Königl. Regierungs- und Schulrath. Dritte, bis auf die neueste Zeit fortgeführte Auflage. Düsseldorf: Druck und Verlag der L. Schwann'schen Verlagshandlung. Online unter: <http://bbf.dipf.de/retro-digibuch/bbf0002006-3590/bbf0002006-3590.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.10.2014).

Heinemann, Ludwig (1875): Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimathskunde. Mit Berücksichtigung der neuen Ausgabe der Wilke'schen Bildertafeln bearbeitet von L. Heinemann, dirigirendem und Seminar-Lehrer in Wolfenbüttel. Braunschweig: Verlag von Friedrich Wreden.

- Heinemann, Ludwig (1897): Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde. Mit Berücksichtigung der verbreitetsten Anschauungsbilder bearbeitet von L. Heinemann, dirigirendem und Seminar-Lehrer in Wolfenbüttel. Siebente verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin: Verlag von Friedrich Wreden.
- Jordan, Eduard (1902): Materialien für die unterrichtliche Behandlung der Hölzel'schen Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. IV. Serie: Hausbau, Wohnung, Hafen, Berg- und Hüttenwerk. Zusammengestellt von E. Jordan Übungsschullehrer am Wiener Lehrerpädagogium. Wien: Ed. Hölzel.
- Jütting, Wübbe Ulrich & Weber, Hugo (1909): Anschauungsunterricht und Heimatkunde für das 1. bis 3. (bzw. 4.) Schuljahr. 7. Auflage bearbeitet von Johannes Kühnel. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Koepp, Georg (Hrsg.) (ca. 1890): Unsere Lehrmittel. Illustriertes Hilfsbuch bei Wahl und Anschaffung von Lehrmitteln für Schule und Haus. Ein Führer auf dem Gebiete des gesamten Lehrmittelwesens der Gegenwart. Zusammengestellt und herausgegeben von G. Koepp. Mit 444 Abbildungen im Text. Bensheim: Lehrmittelanstalt J. Ehrhard & C^{ie}.
- Krichau, Rudolf (1897): Lehrplan und Pensenverteilung für eine einklassige Volksschule von Rudolf Krichau, Seminarlehrer. Hannover: Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior).
- Kühnel, Johannes (1899): Lehrproben aus dem Anschauungsunterricht mit methodischer Begründung. Leipzig, Berlin: Julius Klinkhardt.
- Luz, Georg (1871): Der Anschauungsunterricht für die untern und mittlern Klassen der Volksschule. Wiesensteig: Druck und Verlag der Schmid'schen Buchhandlung.
- Mehliß, Hermann (1873): Vollständiger und ausführlicher Lehrplan für eineklassige Volksschulen mit Berücksichtigung der „Allgemeinen Bestimmungen“ des Königlich Preußischen Cultusministers vom 15. October 1872, so wie des Flügge'schen Lesebuches, des Erck'schen Spruchbuches und der Ballien'schen Biblischen Geschichte von Hermann Mehliß, Pastor an der Stiftskirche zu Bassum. Hannover: Carl Meyer.
- Meyer, Johannes (1879): Lehrpläne für die einfache Volksschule. (Halbtagschule, einklassige, zwei- und dreiklassige mit zwei Lehrern, sowie dreiklassige Schule.). Nach Maßgabe der ministeriellen „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ bearbeitet von Johannes Meyer. Hannover: Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior).
- Piltz, Ernst (1903): Bilder. In: Rein, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Zweite Auflage. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne (1. Band. Abbitte – Degeneration, psychische), 617-621.
- Revidierter Lehrplan für die sechsstufigen Volksschulen in Danzig. Genehmigt durch Verfügung der Königlichen Regierung vom 29. September 1909. G III. 260/S.. Danzig: Druck von A. Schroth 1909.
- Richter, Karl (1905): Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln, sowie nach seiner geschichtlichen Entwicklung. Vierte verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig: Friedrich Brandstetter.
- Schröder, Conrad (Hrsg.) (1880): Lehrmittel-Katalog. Systematisches Verzeichnis sämtlicher Lehrmittel für Elementar-, Mittel- und höhere Schulen. Ein Hilfs- und Nachschlagebuch für Schulbehörden, Schuldirektoren und Lehrer sowie für den Sortimentsbuchhandel. Bearbeitet von Conrad Schröder, Lehrer, Redacteur des „Magazin für Lehr- und Lernmittel“. Magdeburg: Carl Frieße, Verlagshandlung.
- Schröder, Conrad (Hrsg.) (1904): Führer durch die Lehrmittel Deutschlands unter Mitwirkung von Schulmännern herausgegeben von Conrad Schröder, Volksschullehrer em. in Reesdorf b. Magdeburgerförth. II. Band: Religion, Anschauungsunterricht, Deutsche Sprache. 96 Seiten mit vielen Abbildungen. Magdeburg: Verlag von Frieße & Fuhrmann. Buchdruckerei und Verlagsanstalt.
- Schulwart-Katalog (1911). Ein illustriertes Verzeichnis der besten Lehr- und Lernmittel. Mit zahlreichen Illustrationen und bunten Beilagen. Ausgabe März 1911.

Volkmer, August (1909): Kurze Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung der neuen Folge von Hirts Anschauungsbildern. Hochgebirge, Wald, Großstadt, Seehafen. (Farbige Künstler-Steinzeichnungen von Walther Georgi). Breslau: Ferdinand Hirt.

5.3 Literatur

- Apel, Hans Jürgen; Horn, Klaus-Peter; Lundgreen, Peter & Sandfuchs, Uwe (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess - Zur Einleitung in diesen Band. In: Apel, H. J.; Horn, K.-P.; Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn, 9-18.
- Berg, Christa (1973): Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872 – 1900). Heidelberg.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.
- Bernhauser, Johannes (1979): Wandbilder im Anschauungsunterricht. Studien zur Theorie und Praxis der Medien in der Volksschule des 19. Jahrhunderts. Frankfurt/M. u.a.
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7., durchgesehene Auflage bearbeitet von Sandra Ausborn-Brinker. Berlin.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern.
- Depaepe, Marc & Simon, Frank (2003): Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn, 65-118.
- Dröge, Kurt (1994): Schulwandbilder und Landwirtschaft. In: Ottenjann, H. & Ziessow, K.-H. (Hrsg.): Landarbeit und Kinderwelt. Das Agrarwesen in pädagogischer Literatur, 18. bis 20. Jahrhundert. Cloppenburg, 255-282.
- Dröge, Kurt (1995): Zwischen Innovation und Relikt: Wilke's Anschauungsbilder. Zur Frühgeschichte des schulischen Wandbilds. In: Baumeier, S. & Carstensen, J. (Hrsg.): Beiträge zur Volkskunde und Hausforschung. Detmold, 51-94.
- Dröge, Kurt (1997): Die Schule und der Winter. Bilder und Botschaften - Wünsche und Wirklichkeiten; Begleitheft zur Sonderausstellung im Nordwestdeutschen Schulmuseum, Zetel-Bohlenbergerfeld. Zetel.
- Feige, Bernd (2004): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische, aktuelle und internationale Entwicklungen. Bad Heilbrunn.
- Gaebe, Barbara (1985): Lehrplan im Wandel. Veränderungen in d. Auffassungen u. Begründungen von Schulwissen. Frankfurt/M. u.a.
- Götz, Margarete (1989): Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt/M. u.a.
- Heinze, Carsten (2011): Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn.
- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf & Titze, Hartmut (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Mit einem Kapitel über die DDR von Ernst Cloer. Weinheim, München.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt/M.
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Matthes, E. & Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, 65-93.

- Höhne, Thomas (2011): Die Rationalität der Wissensvermittlung. Subjektivierungseffekte im Feld der Vermittlung von Wissen. In: Schäfer, A. & Thompson, Ch. (Hrsg.): Wissen. Paderborn, 99-121.
- Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen - Traditionen und Perspektiven der Forschung. In: Goodson, I. F.; Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln u.a., 7-28.
- Imdahl, Max (2001): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, G. (Hrsg.): Was ist ein Bild? 3. Auflage. München, 300-324.
- Kade, Joachim (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., 30-70.
- Kehlmann, Daniel (2005): Die Vermessung der Welt. Reinbek.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1991): Niedere Schulen. In: Berg, Ch. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Band IV. 1870 – 1918. München, 179-227.
- Künzli, Rudolf (2001): Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 405-414.
- Lehnmann, Wingolf (1998): Das Schulwandbild - ein Unterrichtsmittel zwischen Schule, Wissenschaft, Kunst und Kommerz. In: Ritz, Ch. & Wiegmann, U. (Hrsg.): Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland. Baltmannsweiler, 60-85.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim.
- Menck, Peter (2011): Der Inhalt des Unterrichts. Über die Konstruktion von Bildern der Welt im Unterricht. Neubearbeitung von Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt/M. u.a. Online unter: <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2012/635/pdf/MenckUnterrichtsinhalt.pdf> (zuletzt abgerufen am 31.05.2013).
- Mitzlaff, Hartmut (1985): Heimatkunde und Sachunterricht. Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts - zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum. 3 Bände. Dortmund.
- Müller, Walter (1997): Schulwandbilder als Quellen schul- und bildungshistorischer Forschung. In: Schmitt, H. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn, 191-217.
- Müller, Walter (2003): Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung. In: Werner W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn, 119-137.
- Müller, Walter (2011): Formen der Ikonisierung des Schulwissens. In: Herchert, G. & Löwenstein, S. (Hrsg.): Von der Säkularisierung zur Sakralisierung. Spielarten und Gegenspieler von Vernunft in der Moderne: Festschrift für Karl Helmer zum 75. Geburtstag. Berlin, 159-184.
- Müller, Walter & Uphoff, Ina Katharina (2003): Zwischen Anschauung, Gesinnungsbildung und Belehrung - Heimatkunde im Spiegel des Mediums Schulwandbild. In: Götz, M. (Hrsg.): Zwischen Sachbildung und Gesinnungsbildung. Historische Studien zum heimatkundlichen Unterricht. Bad Heilbrunn, 41-62.
- Oelkers, Jürgen (1986): Verstehen als Bildungsziel. In: Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M., 167-218.
- Oelkers, Jürgen (2004a): Fachunterricht in historischer Sicht. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 22, H. 2, 201-217.
- Oelkers, Jürgen (2004b): Lehrmittel als das Rückgrat des Unterrichts. Online unter: www.edudoc.ch/static/xd/2004/73.pdf (zuletzt abgerufen am 25.02.2013).

- Oelkers, Jürgen (2009): Fächerkanon und Fachunterricht. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn, 305-313.
- Oelkers, Jürgen (2012): Die Historizität pädagogischer Gegenstände. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, 58. Beiheft, 32-49.
- Panofsky, Erwin (2006): Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell. Köln.
- Ritzi, Christian (2003): Bilder als Quellen der bildungshistorischen Forschung. *Pictura Paedagogica Online*. In: Thaller, M. (Hrsg.): Digitale Bausteine für die geisteswissenschaftliche Forschung. Göttingen u.a., 137-157. Online unter: <http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/p/fundus/5/ritzi2.pdf> (zuletzt abgerufen am 14.03.2013).
- Schorch, Günther (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. 3., überarb. und erw. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 15, No. 1. Online unter: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635 (zuletzt abgerufen am 28.08.2014).
- Stach, Reinhard (1980): Das Wandbild - raumgestaltende und belehrende Funktion. In: Gudjons, H. & Reinert, G.-B. (Hrsg.): Schulleben. Königstein, 30-39.
- Stach, Reinhard (1989): Schulische Wandbilder. Beispiele für didaktische Überzeichnungen. In: Pädagogik, 41 H. 9, 20-23.
- Stach, Reinhard (2000): Wandbilder als didaktische Segmente der Realität. In: *Paedagogica historica*, 36, H. 1, 199-221.
- Stach, Reinhard & Koch, Jutta (1988): Jahreszeitenbilder zwischen Realität und Idylle. In: Stach, R. & Müller, W. (Hrsg.): Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980. Opladen, 76-124.
- Stiegler, Ingrid (1984): Über Heimatbilder und Bilderheimaten - 'Heimat' zwischen Regression und Utopie. In: Brög, H.; Joerßen, P.; Lüpkes, V.; Müller, W.; Schmidt, J.; Stach, R. & Stiegler, I. (Hrsg.): Die weite Welt im Klassenzimmer. Schulwandbilder zwischen 1880 u. 1980. Eine Ausstellung d. Landschaftsverbandes Rheinland, Rheinisches Museumsamt, Brauweiler u. d. Univ. Duisburg Gesamthochschule, Archiv Schulisches Wandbild. Köln, 60-71.
- Stöcker, Katrin (2013): Schulwandbildspezifisches Vermittlungswissen im Kontext des ersten Anschauungsunterrichts. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 19, Oktober 2013.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Unterrichtsfächer - Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, I. F.; Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln u.a., 191-207.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 650-661.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 580-597.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Terhart, Ewald (2010): Lehrer. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim, 548-564.
- Thijssen, Jo (2011): Carl Wilke und seine Bildertafeln. Die ersten Schulwandbilder für den Anschauungsunterricht in deutschen Volksschulen. In: Brückner, W. (Hrsg.): Tagungsband Modena 2010 = Il Gruppo di Studio Bild, Druck, Papier (Imagine, Stampa, Carta) a Modena. Münster, 104-130. Online unter: www.taubenschlag.de/cms_pics/Wilke%20Band%20Artikel%202009%20Thijssen2.pdf (zuletzt abgerufen am 25.04.2016).

- Tröhler, Daniel & Oelkers, Jürgen (2005): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, E. & Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. [Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung 2004]. Bad Heilbrunn, 95-107.
- Ulich, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim.
- Uphoff, Ina Katharina (2003): Der künstlerische Schulwandschmuck im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik. Eine Rekonstruktion und kritische Analyse der deutschen Bilderschmuckbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts. Berlin.
- Uphoff, Ina Katharina (2004): Schulwandbilder als Lehr- und Lernmittel - Licht- und Schatten-seiten einer Erfolgsgeschichte. In: Zeitschrift für Museum und Bildung 62, 17-27.
- Uphoff, Ina Katharina (2006): Wider Chaos und Zufahrenheit. Die didaktische Präparation der Welt im Schulwandbild. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 12, H. 2, 127-136.

Neues Schulwissen durch neue Lehrpläne?

Historisch wie aktuell sind Schulen der zentrale gesellschaftliche Ort der Wissensvermittlung an die nachwachsende Generation. Da weder früher noch heute das gesamte gesellschaftlich und kulturell akkumulierte Wissen unter den zeitlich, personell und materiell begrenzten Bedingungen institutionalisierten Lernens an die jüngere Generation weitergegeben werden kann, sind Selektionsentscheidungen notwendig (vgl. Höhne 2009). Gleichgültig ob diese autoritär getroffen oder in komplexen Aushandlungsprozessen gefunden werden, mit ihnen wird in jedem Fall im Ergebnis festgelegt, welche Bestandteile des verfügbaren Wissens durch schulischen Unterricht als vermittlungswürdig und -bedürftig gelten. Seit der Verstaatlichung des Schulwesens im deutschsprachigen Raum wird das so qualifizierte Wissen als verbindliches Lehrprogramm für die Schulen in Lehrplänen in Schulwissen transformiert. Es umfasst in seiner lehrplanförmigen Fassung traditionell einerseits Inhaltswissen, also ein Wissen von und über etwas, das in dem hier anstehenden Zusammenhang generalisierend als Sachwissen verstanden wird. Andererseits gehört dazu auch das Wissen, wie man etwas tut, das hier als Können-Wissen bezeichnet wird, da es für die von der Schule zu leistende Ausbildung und Beherrschung von Fähigkeiten und Fertigkeiten vonnöten ist (vgl. Schneuwly 2015).

Im Zuge der Erstellung von Lehrplänen wird das ausgewählte schulische Wissensspektrum in eine zeitliche und thematische Ordnung gebracht, mit mehr oder weniger detaillierten Erziehungs-, Bildungs- und Qualifikationszielen versehen und in Unterrichtsinhalten, -stoffen oder -gegenständen konkretisiert, durch deren unterrichtliche Behandlung die Weitergabe eines curricular definierten Wissens- und Könnensbestandes an die nachwachsende Generation gesichert werden soll (vgl. Künzli, Fries, Hürlimann & Rosenmund 2013). Ob dies tatsächlich geschieht, darüber geben Lehrpläne keine Auskunft. Sie legen als Instrumente staatlicher Inputsteuerung von Schulen in Form normativer Erwartungen in der Regel fest, welches Wissen und Können in welcher Reihenfolge und auf welchem Niveau unterrichtlich zu vermitteln ist, und liefern damit für die Unterrichtsplanung verbindliche curriculare Vorgaben. Jede

neue Lehrplangeneration ist mit der erklärten Absicht verbunden, Innovationen einzuführen, die in der Regel als Fortschritt angekündigt werden, sei es aus weltanschaulich, politisch, gesellschaftlich oder wissenschaftlich notwendigen Gründen.

Auf diesen Anspruch konzentrieren sich die nachfolgenden Ausführungen in historischer Absicht, indem sie das in Lehrplänen aufbewahrte Schulwissen einschließlich seiner Didaktisierung durch explizit oder implizit aufgeführte Lehrkonzepte im diachronen Wandel analysieren. Das geschieht auf der Basis von amtlichen Lehrplänen in schulartspezifischer Begrenzung auf die deutsche Grundschule in ihrer Entwicklung zwischen 1920 und 1945. Der Zeitraum bietet sich für die Untersuchung von Veränderungen geradezu an, nicht nur weil er die Gründungsphase der Grundschule einschließt, sondern auch weil sein Beginn mit einem politischen Systemwechsel in Deutschland zusammenfällt und im historischen Verlauf ein weiterer durch die Nationalsozialisten vollzogen wird. Das lässt in einem staatlichen Bildungswesen Auswirkungen auf das lehrplanseitig festgelegte Wissensspektrum erwarten, da sowohl der Aufbau wie die Stabilisierung kollektiv geteilter Identität und Wissensbestände zu den gesellschaftlichen Leistungen der Schule gehören, die gerade in politischen Umbruchzeiten eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren.

In den Quellengrundlagen stützen sich die nachfolgenden Ausführungen auf die Untersuchung von insgesamt 13 einschlägigen Landesrichtlinien der Gliedstaaten der Weimarer Republik und im Falle der nationsozialistischen Zeit vorrangig auf den zentralstaatlich erlassenen Lehrplan für die Volksschulunterstufe von 1937.¹

In einem ersten Schritt werden die Grundschulpläne lehrplangeschichtlich eingeordnet. Das in ihnen dokumentierte Schulwissen für Grundschul Kinder wird anschließend unter der Fragestellung untersucht, welche Veränderungen im historischen Prozess nachweisbar sind. Das geschieht zunächst ohne lernbereichsspezifische Fokussierung mit Blick auf die Ordnung und das Niveau des Schulwissens. Danach sollen an einem grundschulspezifischen Unterrichtsgebiet, der Heimatkunde, mögliche Veränderungen an einem ausgewählten Wissenssegment konkret analysiert werden. Abschließend werden für den gewählten Untersuchungszeitraum Lehr- und Lernkonzepte rekonstruiert, die auf Lehrplanebene für die Weitergabe des Wissens an die Grundschul Kinder favorisiert werden.

¹ Im Falle der Weimarer Grundschule handelt es sich um die landesweiten Regelungen für Grundschulen in Baden, Bayern, Braunschweig, Bremen, Hamburg, Hessen, Lippe, Mecklenburg-Schwerin (Stadtschulen), Oldenburg, Preußen, Sachsen, Thüringen und Württemberg (vgl. Götz 1989). Insgesamt deckt der beanspruchte Geltungsbereich 98 Prozent der damaligen Grundschulen in der Weimarer Republik ab (vgl. Statistisches Reichsamt 1927).

1. Lehrplangeschichtliche Einordnung der Grundschulpläne

Für die Grundschule, mit deren Gründung 1919/1920 schulstrukturell eine egalitäre Ausgangslage für die schulische Bildung aller Kinder im deutschen Schulsystem etabliert wurde, kommt während der Weimarer Zeit und auch noch Jahre danach kein zentral erstellter Lehrplan mit der Festlegung eines national einheitlichen schulischen Wissenskorpus zustande. Bedingt durch die Kulturhoheit der Länder erfolgt die Festschreibung des in der Grundschule zu vermittelnden Wissens regional differenziert in Landesrichtlinien, die im Laufe der 1920er-Jahre erscheinen, bereits 1921 für Preußen, zeitlich später etwa für bayerische (vgl. Lehrordnung Bayern 1926) und sächsische Grundschulen (vgl. Landeslehrplan Sachsen 1928). Da es sich bei allen Plänen um Rahmenregelungen handelt, waren ihre Vorgaben von den Lehrkräften in Ortslehrplänen zu konkretisieren, die in der Regel genehmigungspflichtig waren (vgl. z.B. Lehrordnung Bayern 1926). Damit waren die Landesrichtlinien in schulorganisatorischer Hinsicht anpassungsfähig an die realhistorisch differenten lokalen Schulverhältnisse der Weimarer Zeit und eröffneten in professioneller Hinsicht einen Handlungsspielraum für eine flexible Vermittlung des schulischen Wissens und Könnens (vgl. Zymek 1989). Dieses war daher in der unterrichtspraktischen Realisierung schulstandortspezifisch und professionell bedingten Schwankungen und Variationen ausgesetzt, die allerdings durch die Rahmenvorgaben nicht beliebig ausfallen konnten.

Im Vergleich zu den im 19. Jahrhundert kursierenden Lehrplänen für die Elementarschulen beschränken sich diejenigen für die Weimarer Grundschulen nicht darauf, lediglich die zu behandelnden Unterrichtsstoffe und die schulisch auszuübenden Tätigkeiten aufzulisten (vgl. Hinz 2011). Vielmehr sind sie in ihrer äußeren Anlage wie in ihrer inhaltlichen Programmatik als Bildungspläne konzipiert, auch wenn sie im administrativen Sprachgebrauch als Richtlinien, Lehrordnung oder vereinzelt auch noch als Lehrplan bezeichnet werden (vgl. Götz 2000).² Trotz variierender Namensgebungen teilen sie als Gemeinsamkeit den Rekurs auf eine Bildungsidee, die nicht allein durch den Besitz von Kenntnissen und Fertigkeiten definiert ist, sondern auch auf das sich entwickelnde und lernende Kind fokussiert. Es wird in den Rang einer den wissensrepräsentierenden Unterrichtsstoffen höherwertigen bzw. in süddeutschen Plänen teilweise auch gleichwertigen Determinante des Lehrplans erhoben, der dadurch den Charakter eines Bildungsplans erhält.

² Anders als bei den offiziellen Titeln der Weimarer Grundschulpläne wird der Terminus „Bildungsplan“ in deren Textpassagen durchaus gebraucht (vgl. z.B. Lehrordnung Bayern 1926).

Im zeitgenössischen pädagogischen Kontext betrachtet vollziehen die Kultusbehörden mit dem Einbezug des Kindes in das curriculare Programm der Grundschule im Ergebnis eine Verstaatlichung der von der Reformpädagogik für die Schulerneuerung verkündeten Maxime ‚Vom Kinde aus‘ (vgl. Gläser 1920). Der Position ihrer radikalen Vertreter, gänzlich auf Wissensanforderungen zu verzichten, folgen sie jedoch mit einer einzigen Ausnahme nicht.³ Das verdeutlichen die amtlichen Pläne gleich einleitend in Form einer doppelseitigen Aufgabenbestimmung der Grundschule, die in leicht variierendem Wortlaut überall anzutreffen ist. Danach hat die Grundschule „alle körperlichen und geistigen Kräfte der sie besuchenden Kinder zu pflegen, gleichzeitig soll sie auch die Kinder mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, die als Grundlage für jede Art weiterführender Bildung sowohl in der Volksschule wie in den mittleren und höheren Schulen unerlässlich sind“ (Lehrplan Oldenburg 1922, 1). In formaler Entsprechung enthalten die Weimarer Pläne in lernbereichsbezogener Ausdifferenzierung Angaben darüber, was in der Grundschule an Wissen und Können zu vermitteln ist. Demnach wird auch unter dem Vorzeichen von Bildungsplänen ein schulischer Wissenskorporus festgelegt, dessen Ordnung, Anspruchsniveau und inhaltliche Bestimmung allerdings nicht mehr unabhängig von der Person des lernenden Kindes vorgenommen werden kann.

Darin liegt in diachroner Hinsicht die entscheidende Differenz zu den vormaligen rein stoffzentrierten Lehrplänen, an der sich zwar nicht auf bildungsadministrativer Ebene, aber doch lehrplantheoretisch im historischen Prozess die Kontroverse über kindorientierte (child-oriented) versus fachorientierte (subjectmatter-oriented) Curricula entzündet (vgl. Dewey 1902; Dolch 1959). Für Josef Dolch, einen prominenten Lehrplantheoretiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, kündigt jedenfalls das Aufkommen von reformpädagogisch inspirierten Bildungsplänen lehrplangeschichtlich das Ende des alt ehrwürdigen ‚Lehrplans des Abendlandes‘ an (vgl. Dolch 1959).⁴ Was Dolch aus der Sicht der 1950er-Jahre rückblickend als Verfallsgeschichte einstuft,

³ Die Ausnahme ist der 1930 erschienene Bildungsplan für braunschweigische Grundschulen, der gänzlich auf stoffliche Vorgaben mit der Begründung verzichtet:

„Die bisherige Aufteilung in Einzelfächer mit feststehenden Stoffplänen widerspricht der heutigen Forderung [,] den Stoff vom Kinde aus und in einem einheitlichen Zusammenhang zu gewinnen.“ (Bildungsplan Braunschweig 1930, 126)

⁴ Wörtlich heißt es dazu:

„Wer nicht in erster Linie einen Bestand überkommenen Wissens und Könnens einer Kultur lehren will, sondern in erster Hinsicht bilden zu müssen glaubt, muss versuchen an die Stelle eines *Lehrplanes* einen *Bildungsplan* zu setzen. Die um die Jahrhundertwende ausgegebene Parole ‚vom Kinde‘ aus gab einem solchen Unternehmen das allgemein pädagogische Fundament [.]“ (Dolch 1959, 358; Herv. i. O.)

wird von den zeitgenössischen Kommentatoren der Weimarer Landesrichtlinien wie auch in der grundschulpädagogischen Publizistik einhellig als Fortschritt gepriesen (vgl. z.B. Vogt 1923; Hylla 1925, Lex 1927).

Die curriculare Lage ändert sich, als im April 1937 die Weimarer Bildungspläne vonseiten des Reichserziehungsministerium offiziell von den „Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule“ (Richtlinien 1937, 200) abgelöst werden, deren Ausführungen in die reichseinheitlichen Volksschulrichtlinien von 1939 weitestgehend integriert wurden (vgl. Erziehung und Unterricht 1940). Mit dem zentralstaatlich erstellten Lehrplanwerk von 1937 wird die Arbeit in der Grundschule – anders als in der Weimarer Zeit – erstmals national einheitlich geregelt. Dessen Aussagen haben weiterhin den Charakter von Rahmenvorgaben, die auf die schullokalen Verhältnisse so abzustimmen waren, dass „die notwendige Einheitlichkeit gewahrt wird“ (Erlaß 1937, 199). Von der formalen Aufbaugliederung her gleichen die Richtlinien den Vorgängerplänen aus den 1920er-Jahren. Diese Kontinuität paart sich allerdings mit einer auffallenden Diskontinuität. Sie manifestiert sich darin, dass das Kind als Lehrplandeterminante nicht mehr präsent ist, auch nicht in der Leistung, die von der Grundschule erwartet wird.

Für deren normative Ausrichtung gibt das Reichserziehungsministerium, losgelöst vom eigentlichen Richtlinien text, in einer Art Grundsatzerklärung eine zweifache Aufgabe vor. Die erste negiert die in der Weimarer Zeit noch anerkannte curriculare Eigenständigkeit der Grundschule, denn die erste Schulstufe hat nunmehr wie die weiterführenden Schulen, die außerschulischen nationalsozialistischen Parteioorganisationen und das Heer „die deutsche Jugend zur Volksgemeinschaft und zum vollen Einsatz für Führer und Nation zu erziehen“ (ebd., 199). Die zweite Aufgabe besteht darin, „die deutsche Jugend durch Vermittlung der grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten zur Teilnahme am Arbeits- und Kulturleben unseres Volkes zu befähigen“ (ebd., 199). Unverkennbar verpflichten diese Vorgaben die Arbeit in der Grundschule auf die von den Nationalsozialisten politisch erwünschten und ideologisch favorisierten kollektiven Werte, sei es die geforderte Diensthingabe an Führer, Volk und Nation oder die gesellschaftlich nutzbringende Vermittlung von Wissen und Können. Da speziell deren lehrplanseitige Festschreibung in einem schulischen Wissenskorpus nach erklärter offizieller Absicht nicht mehr kindorientierten Bildungsambitionen zu genügen hat, fehlt den Richtlinien von 1937 der für Weimarer Bildungspläne typische Anspruch. Mit diesem Verzicht nehmen sie den Charakter von vormaligen stofflich dominierten Lehrplänen an. Dementsprechend weisen sie in formaler Hinsicht eine größere Regelungsdichte und einen höheren Präzisierungsgrad bei der lernbereichs- und jahrgangsbezogenen Ausdifferenzierung des schulischen Wissensspektrums auf (vgl. Richtlinien 1937).

Mit der Abkehr vom Kind und der Hinwendung zum Volk wird mit zeitlicher Verzögerung eine Änderung im curricularen Feld verankert, die schulpolitisch bereits unmittelbar nach der Machtergreifung von Reichsinnenminister Frick propagandistisch zum ‚Kampfziel der deutschen Schule‘ erklärt wurde (vgl. Frick 1933).⁵ Darüber hinaus konnten die in der zeitgenössischen pädagogischen wie reformpädagogischen Erziehungsreflexion kursierenden Denkmuster als wissenschaftliche Beglaubigung für die normative Kehrtwendung beansprucht werden.⁶

Im diachronen Vergleich zeichnet sich für den Untersuchungszeitraum eine curriculare Entwicklungslinie ab, die entlang der politischen Umbrüche von Lehrplänen zu Bildungsplänen führt und wieder zurück. Jeder Wechsel korrespondiert im außercurricularen Feld mit jeweils diskursbestimmenden pädagogischen Positionen, in der Weimarer Zeit mit der Pädagogik vom Kinde aus und danach mit der Pädagogik vom Volke aus. Die von Dolch lehrplangeschichtlich als Verfallserscheinung eingestuften Bildungspläne waren zumindest für die Grundschule von historisch sehr kurzer Dauer.

2. Diachroner Wandel der curricularen Ordnung und des Niveaus des Wissens

Seit ihrer Existenz ist für Lehrpläne wie für Bildungspläne nicht nur im Falle der Grundschule kennzeichnend, dass sie das Schulwissen nicht als Sammelurium von zusammenhangslosen Wissens-elementen enthalten. Vielmehr werden diese in eine Ordnung gebracht in der Absicht, die Welt in ihren Zusammenhängen für die nachfolgende Generation durchschaubar und verstehbar zu machen. Darüber hinaus geben sie in Abstufungen entlang des schulischen Bildungsganges das Niveau an, das der Wissens- und Könnensstand nach Absolvierung einer bestimmten schulischen Lernzeit erreicht haben sollen. Beides wird im Fortgang für den gewählten Untersuchungszeitraum analysiert.

⁵ Unter dem Titel ‚Kampfziel der deutschen Schule‘ hielt Frick in seiner Funktion als Reichsinnenminister am 9. Mai 1933 eine Rede vor den versammelten Vertretern der Landeskultusbehörden, noch bevor 1934 institutionell die Zentralisierung der Bildungspolitik durchgeführt wurde (vgl. Frick 1933). Die Hinwendung zum Volk wird in der Rede Fricks als Kritik an den Schulen der Vergangenheit formuliert:

„Sie haben nicht den volksverwurzelten, dem Staat verpflichteten deutschen Menschen geformt, sondern der Bildung der freien Einzelperson gedient.“ (ebd., 6).

⁶ Vgl. dazu die Schriften des wohl bekanntesten nationalsozialistischen Pädagogen Ernst Krieck (z.B. Krieck 1932; 1933; kritisch dazu Hoyer 1997) sowie aus den Reihen der Reformpädagogik z.B. Peter Petersen (1937), dessen Nähe bzw. Distanz zum Nationalsozialismus kontrovers eingeschätzt wird (vgl. u.a. Eierdanz 1987; Keim 1991, Retter 1996).

2.1 Diachroner Wandel der Wissensordnung

Für die Ordnung des in den Richtlinien eingelagerten Schulwissens sind deren Stundentafeln aufschlussreich. Ihre offizielle Fassung ist nachfolgend exemplarisch für die Weimarer Grundschule anhand der preußischen Bestimmungen von 1921 und für die nationalsozialistische Zeit aus den Reichsrichtlinien für die Volksschulunterstufe von 1937 wiedergegeben.

Fach	Schuljahr			
	1.	2.	3.	4.
Religion	-	2 (4/2)	3	3
Heimatkunde bzw. heimatkundlicher Anschauungsunterricht	-	3	3	5 (4)
Deutsche Sprache	-	8	8	7
Schreiben	-	2	2	2
Rechnen	-	4	4	4
Zeichnen	-	-	2 (1)	2
Gesang	-	1	2 (1)	2
Turnen	-	2	2	3 (2)
Nadelarbeit	-	-	(2)	(2)
Summe	18	22	26	28

Abb. 1: Stundentafeln für die Grundschule (Richtlinien Preußen 1921, 188)

Fach	Schuljahr			
	1.	2.	3.	4.
Heimatkunde	18	11	12	2
Deutsche Sprache				11
Rechnen				4
Leibesübungen				4 (3)
Musik				2
Zeichnen und Werken				2 (3)
Nadelarbeit				(3)
Summe	18	19	23	25

Abb. 2: Stundentafeln für die Grundschule (Richtlinien 1937, 200)

Beiden Stundentafeln ist gemeinsam, dass sie eine thematische und zeitliche Ordnung des Schulwissens beinhalten. Was darin für die Weimarer Grundschule unter der Bezeichnung „Fach“ oder anderweitig auch als „Schulungs- und Bildungsgüter“ (Lehrordnung Bayern 1926, 137) benannt wird, repräsentiert eine thematische Ordnung des zu vermittelnden Wissens, die abweicht von einer wissenschaftsaffinen Fachgliederung, wie sie schon lange vor der Gründung der Grundschule für den gymnasialen Wissenskorpus üblich war (vgl. Reble 1971). In den Weimarer Bildungsplänen wird ein andersartiges

Ordnungsmuster gewählt, das – blendet man die auf konfessionelle Glaubenslehren zentrierte Religion aus – auf zwei unterschiedlichen Einteilungskriterien basiert.

Das erste und am meisten gebrauchte Muster wird in der vorstehenden Stundentafel für preußische Grundschulen unter den Bezeichnungen „Schreiben“, „Rechnen“, „Zeichnen“, „Gesang“, „Turnen“ und in der nur für Mädchen vorgesehenen „Nadelarbeit“ erkennbar. Es sind Techniken, die hier unter Einbezug einer teilweise geschlechtsspezifischen Differenzierung eine ordnungsstiftende Funktion für den schulischen Wissenskorpus erfüllen und schon von ihrer Bezeichnung her das Wissenskönnen fokussieren. Innerhalb seines Spektrums schaffen die Techniken eine Ordnung, indem Wissens Elemente nach dem Grad ihrer sachlichen Verwandtschaft gruppiert werden, sofern sie der Ausbildung von Fertigkeiten kultureller, handwerklicher, körperlicher und musischer Art dienlich sind. Mit den Techniken nehmen die Weimarer Grundschulpläne eine Binneneinteilung im Wissenskorpus nach einem Kriterium vor, das schon in den Lehrplänen der ehemaligen Elementarschulen gebräuchlich war (vgl. Kuhlemann 1991). Die Fortschreibung ist weniger auf eine ausgeprägte curriculare Traditionspflege bzw. auf einen fehlenden Innovationswillen der Kultusbehörden zurückführbar als vielmehr dem institutionellen Stellenwert der Grundschule im hierarchisch aufgebauten deutschen Schulsystem geschuldet.

Als dessen erste obligatorische Basiseinrichtung muss die Grundschule für alle Kinder die Weitergabe von Können-Wissen zur Beherrschung insbesondere der Kulturtechniken sichern. Sie sind wegen ihrer zentralen gesellschaftlichen wie bildungsbiografischen Bedeutung ein unverzichtbarer Bestandteil schulischer Grundbildung, der auch unter den gewandelten politischen Verhältnissen und pädagogischen Erwartungen der 1920er-Jahre nicht revidiert werden kann. Das räumt selbst der Bildungsplan ein, der als einziger in der Weimarer Zeit unter expliziter Berufung auf die Pädagogik vom Kinde aus auf inhaltlich definierte und geordnete Wissensanforderungen gänzlich verzichtet:

„Der Aufbau der Bildungsarbeit muss den Erwerb und den Gebrauch von Fertigkeiten und Kenntnissen sichern, die jede Schulgemeinschaft und die Gesellschaft als unentbehrliche Hilfsmittel zu ihrer Lebensführung benötigen“ (Bildungsplan Braunschweig 1930, 21).

Wenn aus dieser Aufgabe, wie in den Weimarer Bildungsplänen geschehen, ein ausdifferenziertes Instrumentarium zur Ordnung des Wissens abgeleitet wird, dann belegt das die hohe Bedeutung, die dem Können-Wissen im schulischen Wissenskorpus der Grundschule curricular eingeräumt wird. Ausge-

spart bleiben allerdings Techniken zur Einübung von demokratiekonformen Handlungspraktiken, die angesichts des politisch vollzogenen Wechsels vom Obrigkeitsstaat zur Demokratie erwartbar gewesen wären.

Neben den Techniken kommt für die thematische Ordnung des Wissenskorporus der Weimarer Bildungspläne noch ein zweites Kriterium zur Anwendung, das räumlicher Natur ist. Didaktisch wird es durch eine Neuerung angezeigt, durch das in der vorstehenden preußischen Stundentafel als „Heimatkunde bzw. heimatkundlicher Anschauungsunterricht“ benannte Unterrichtsgebiet, das unter derselben Namensgebung in allen Grundschulplänen der 1920er-Jahre anzutreffen ist (vgl. Götz 1989). Wie schon an der Bezeichnung erkennbar, werden unter dem räumlichen Kriterium Wissensbestandteile gebündelt, deren Gemeinsamkeit nicht in einer sachlichen Homogenität, sondern in ihrer Herkunft aus dem Lokalraum liegt. Dessen real existierenden, natürlichen wie sozialen Erscheinungen und Vorkommnisse bestimmen den Umfang und die Inhaltlichkeit des heimatkundlichen Wissenssegments. Demzufolge ist es kleinräumig begrenzt und fällt in seiner Inhaltsdimension heterogen aus, die zudem noch in Abhängigkeit von der Beschaffenheit lokaler Verhältnisse schulstandortspezifischen Schwankungen unterliegt. Blickt man jenseits der Stundentafeln auf die Bildungsambitionen der Weimarer Grundschulpläne, dann wird der genuin pädagogische Grund für die Etablierung eines räumlich auf die Heimat begrenzten Wissenssegments im schulischen Wissenskorporus offensichtlich. Es garantiert eine Nähe zu der dem Kind vertrauten und direkt erfahrbaren Lebenswelt und ermöglicht daher die Herstellung subjektiver Bezüge des zu vermittelnden Wissens.

Die zeitliche Ordnung, wie sie in der vorstehenden Stundentafel für preußische Grundschulen dokumentiert ist, regelt für die darin aufgeführten und namentlich als Fächer bezeichneten Wissenssegmente deren jahrgangsbezogene Abfolge wie den jeweiligen Anteil an der Gesamtlernzeit. Auffallend dabei ist eine Sonderregelung, die auch in außerpreußischen Bildungsplänen der 1920er-Jahre überall nachweisbar ist (vgl. ebd.). Sie betrifft die erste Jahrgangsstufe, für die abweichend von den nachfolgenden Grundschuljahren und in Differenz zum lehrplanförmigen Elementarunterricht der Kaiserzeit ein Gesamtunterricht ohne thematische und zeitliche Binnengliederung angeordnet wird. Mit seiner Verankerung übernehmen die Weimarer Kultusbehörden eine in Kreisen der Reformpädagogik geforderte didaktische Innovation für den Anfangsunterricht in der Regelgrundschule (vgl. Leipziger Lehrerverein 1909; Vogel 1911). Warum das geschieht, begründen die Kommentatoren der preußischen Landesrichtlinien mit den Worten:

„Der innere Grund für die Forderung des Gesamtunterrichts liegt darin, dass diese Art zu unterrichten der Kindesnatur, zumal der Natur der eben in die Schule eintretenden Kinder am angemessensten ist.“ (Pretzel & Hylla 1923, 23)

Die Argumentation belegt eine Rücksichtnahme auf das Kind, mit der eine Psychologisierung in der Ordnung des Schulwissens vollzogen wird. Sie kann wegen der Unverträglichkeit mit der psychischen Verfassung des Schulanfängers nicht durch externe Kriterien reguliert werden. An deren Stelle werden im Gesamtunterricht interne Kriterien wirksam, die durch die psychologischen Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung definiert werden. Das Kind selbst erhält damit zumindest für die Dauer des ersten Schuljahrs eine ordnungsbestimmende Macht über das Schulwissen.

Ohne mit der Natur des Kindes als Begründungsargument zu operieren, übernehmen die reicheinheitlichen Richtlinien für die Volksschulunterstufe von 1937 das aus der Weimarer Zeit überlieferte Ordnungsmuster des Schulwissens weitgehend, wie das die vorstehende Stundentafel der Reichsrichtlinien von 1937 belegt.⁷ Lediglich die in den preußischen Regelungen dominierende Binnengliederung des schulischen Wissenskorporus nach Techniken wird mit der Umbenennung von „Gesang“ in „Musik“ und von „Turnen“ in „Leibesübungen“ (Richtlinien 1937, 188) abgeschwächt. Zumindest der Terminologie nach wird damit signalisiert, dass es hier um mehr geht als nur um die Vermittlung von reinem Können-Wissen. Abgesehen von solchen Modifikationen und wenigen geringen Veränderungen im fach- und jahrgangsdifferenzierten Lernzeitbudget wird mit der Herausgabe der Reichsrichtlinien von 1937 keine grundlegende thematische und zeitliche Neuordnung des Wissenskorporus für die Volksschulunterstufe geleistet, weder nach weltanschaulichen noch nach anderweitigen Kriterien.

Das ist insofern erwartungswidrig, als gleich nach der ‚Machtergreifung‘ reichsseitig ein radikaler curricularer Neuanfang für die Volksschule angekündigt wurde, der sich nach offizieller Aussage „nicht mit einigen Umwandlungen im Bau und im Lehrinhalt oder der Lehrweise der Schulen“ (Frick 1933, 6) begnügen sollte. Von solchen rigorosen Veränderungsabsichten bleibt die Ordnung des Schulwissens für die Volksschulunterstufe so gut wie unberührt. Zurückführbar ist das auf die historischen Entstehungsbedingungen der Reichsrichtlinien von 1937. Die im selben Jahr erfolgte Verkürzung der höheren Schulen machte eine reichsweit gültige Vereinheitlichung der Lehrplanvorgaben für die Grundschule dringend erforderlich, sodass deren Herausgabe einer rein schulorganisatorischen Maßnahme und nicht politischen oder weltanschaulichen Erfordernissen geschuldet ist (vgl. Erlaß 1937).

Diachron betrachtet folgt die landesseitig und später reichsseitig vorgenommene interne Ordnung des curricularen Wissenskorporus für die Grundschule

⁷ Im Vergleich zu den Vorgängerplänen kommt in der Stundentafel von 1937 Religion nicht vor. Dazu wird lediglich angemerkt, dass „die Zahl der Religionsstunden noch fehlt“ (Richtlinien 1937, 200).

in thematischer wie zeitlicher Hinsicht einem relativ stabilen Muster. Es weist im Vergleich zu den Vorgängerlehrplänen der Kaiserzeit schulstrukturell erklärbare Kontinuitäten auf, aber auch Diskontinuitäten infolge der Verstaatlichung reformpädagogischer Positionen. Obwohl unter nationalsozialistischem Vorzeichen nachweislich ein Bruch mit den kindzentrierten Bildungsintentionen der Weimarer Grundschulpläne vollzogen wird, bleibt das weitgehend folgenlos für die Ordnung des Schulwissens. Ob das auch für das Niveau des Wissens zutrifft, soll nachfolgend geprüft werden.

2.2 Diachroner Wandel des Wissensniveaus

Bereits in den gewählten Ordnungskriterien, die ja weniger erkenntnis- als vielmehr lebensbedeutsam sind, deutet sich ein Niveau des curricular aufbewahrten Schulwissens an, das die Zone wissenschaftsnaher Abstraktionen nicht erreicht. Davon zeugen über das Ordnungsmuster hinaus noch weitere lernbereichsübergreifende Regelungen der Weimarer Bildungspläne. In nahezu übereinstimmender Wortwahl legen sie für die Erstellung von schullokalen Plänen fest:

„Die Auswahl der Unterrichtsstoffe wird in erster Linie durch die Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis der Kinder, in zweiter Linie durch ihre Bedeutung für das Leben bestimmt. Jede Verfrühung und Überbürdung....ist streng zu vermeiden“ (Richtlinien Preußen 1921, 186).

Die Aussage legt nicht nur speziell für die konkrete Auswahl von Unterrichtsstoffen Kriterien fest, sondern gibt im Verbund mit der ausgesprochenen Mahnung auch Aufschluss über die Höhe des zu vermittelnden Wissens. Sie ist vorrangig – in einigen Plänen auch gleichrangig – unter Ausschluss von Überforderungen an die entwicklungsbedingten Auffassungs- und Verstehensfähigkeiten der Grundschulkinder passgenau anzugleichen und hat zudem lebensdienlich zu sein. Eingespannt zwischen Entwicklungskonformität und Lebenspropädeutik erfährt der gesamte Wissenskorpus für die Weimarer Grundschule eine Standardisierung, mit deren Einhaltung im Ergebnis ein lebensnaher, erfahrungs- und anschauungsgebundener Wissens- und Könnensstand favorisiert wird. In der Binnenargumentation der Bildungspläne wird das zusätzlich bekräftigt durch lernbereichsspezifische methodische Hinweise zur bildungswirksamen Weitergabe von Wissen. So kann beispielsweise der richtige Gebrauch der Schriftsprache nur gesichert werden, wenn er „mit dem Leben der Schüler in lebendige Beziehung gesetzt wird“ (Richtlinien Preußen 1921, 187). Auch Rechenaufgaben können nur gelöst und verstanden werden, wenn sie auf das praktische Leben bezogen werden (vgl. Lehrordnung Bayern 1926). Mit der Heimatkunde schaffen die Kultus-

behörden sogar ein ganzes Unterrichtsgebiet, mit dessen didaktischer Profilierung von vornherein die Weitergabe von erfahrungs- und anschauungsbauiertem Wissen abgesichert wurde, wie es sich in den direkt zugänglichen und konkret wahrnehmbaren Erscheinungen des Lokalraums manifestiert.

Bei kontextualisierter Betrachtung erscheint das curricular präferierte Wissensniveau als eine notwendige Konsequenz eines zeitgenössischen Diskurses, der gleich in mehrfacher Hinsicht eine Distanz der Grundschularbeit zu Abstraktionen anmahnte. Dazu gehört die psychologische Stufen- und Phasenlehre der Entwicklung, nach deren Annahmen beim Kind im Grundschulalter ein naiv-anschauliches Denken vorherrscht, das unter der Prämisse kindorientierter Bildung zu respektieren ist (vgl. z.B. Kroh 1928a, 1928b). Nach der Programmatik der Reformpädagogik mit ihrer ohnehin antiintellektualistischen Stoßrichtung verbürgte die Abkehr von abstraktem und formalem Schulwissen die Wiederherstellung der als organisch gedachten Verbindung von Schule und Leben und darin inbegriffen eine Anschlussfähigkeit an die dem Kind eigentümlichen ganzheitlichen Lebenswelterfahrungen (vgl. Scheibe 1994). Schließlich fügen sich die in den Weimarer Bildungsplänen gezogenen Grenzen des Wissensniveaus umstandslos in die in Deutschland bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Zweiteilung der schulischen Bildung ein, in eine für die gesellschaftliche Elite reservierte höhere und eine niedere Bildung für die Masse des Volkes. Letztere wird in der Weimarer Zeit mit pädagogisierten nationalistischen Bestrebungen versehen und als volkstümliche Bildung theoretisiert (vgl. Seyfert 1931). Unter diesem Vorzeichen hat sich die schulische Weitergabe von Wissen in der Volksschule einschließlich der Grundschule auf anschauungsgestützte, schlichte und lebenspraktisch verwertbare Kenntnisse zu konzentrieren (vgl. ebd.). Auch wenn in den Weimarer Bildungsplänen die volkstümliche Bildung dem Begriff nach keine Erwähnung findet, so bewegt sich doch das curricular festgesetzte Wissensniveau in ihren Grenzen.

Deren ideologischer Charakter mitsamt seinen bildungsbegrenzenden Effekten ist in älteren und jüngeren historischen Studien längst nachgewiesen (vgl. Glöckel 1964; Hoyer 1964; Keppeler-Schrimpf 2005). Die Folgelasten werden in der grundschulpädagogischen Reflexion wie im bildungsadministrativen Feld in den 1920er-Jahren nicht gesehen, geschweige denn problematisiert. Hier dominieren in der zeitgenössischen Wahrnehmung die bildungsschädlichen Wirkungen, die für das Grundschulalter von einem intellektuell anspruchsvollen Wissen zu befürchten sind. Prototypisch bringt das Karl Eckhardt, ein Protagonist der Weimarer Grundschule, zum Ausdruck:

„Verführte Abstraktionen, die Häufung von formalen Dingen und ähnliches, von dem man eine günstige geistige Schulung erwartet, führt allermeist zum Wort- und Scheinwissen, dem die Bodenständigkeit und Triebkraft fehlt.“ (Eckhardt 1928, 95)

Da die Weitergabe des Schulwissens an ein vorwissenschaftliches Erkenntnisniveau gebunden wird, wird für die Grundschule das Gleichheitsversprechen der Demokratie, das mit ihrer Gründung schulstrukturell eingelöst wurde, curricular verspielt. Das in den Weimarer Bildungsplänen dokumentierte Wissensniveau verharrt in den Schranken der volkstümlichen Bildung und stabilisiert daher in seinen gesellschaftlichen Wirkungseffekten überkommene Bildungsungleichheiten.

Eine Beseitigung dieser gesellschaftlichen Zustände verspricht die erklärte Absicht der Nationalsozialisten, „den Zerfall des Volkes in Bildungsklassen“ (Frick 1933, 6) zu überwinden. In den Reichsrichtlinien von 1937 ist nicht nachweisbar, dass zu diesem Zweck das überkommene Wissensniveau revidiert wird, wenngleich seine Normierung Veränderungen erfährt. Deren vormalige Abhängigkeit von psychologischen Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung wird preisgegeben. Als alleinige Richtgröße für das Niveau der schulisch zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten wird die schon in den Weimarer Bildungsplänen genannte Lebensbedeutsamkeit fortgeschrieben, allerdings nicht mehr gesellschaftsabsinent verstanden. Sie wird kollektiv durch das „Arbeits- und Kulturleben unseres Volkes“ (Erlaß 1937, 199) definiert. Obwohl der dazu passende Könnens- und Wissenstand inhaltlich differenzierter und präziser als im Großteil der Weimarer Pläne beschrieben wird, weicht er im Niveau nicht gravierend davon ab. Begriffliches und abstraktes Wissen werden ebenso wenig eingefordert wie fachsystematische Kenntnisse. Nach wie vor muss die Grundschule „die für das Leben notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse sicherstellen“ (Richtlinien 1937, 201), die nunmehr dem zukünftigen Zusammenleben und -arbeiten in einer rassistisch und ideologisch geeinten Volksgemeinschaft dienlich sein sollen. Die dafür von der Grundschule zu erbringenden Leistungen werden nicht über eine Neujustierung des überlieferten Wissensniveaus angestrebt, sondern sollen anderweitig erreicht werden. Zum einen geschieht das über das Inhaltsspektrum im schulischen Wissenskorporus, indem etwa „Lieder der nationalsozialistischen Bewegung“ (ebd., 202) neu aufgenommen werden, zum anderen wird dafür das methodische Arrangement des Unterrichts genutzt. Die Lehrplanaussagen dazu laufen alle darauf hinaus, bei den Grundschulkindern emotionale Zustimmung- und Hingabebereitschaften für die ideologische Programmatik der Nationalsozialisten zu erzeugen. So wird z.B. angeordnet, Unterrichtsthemen so zu präsentieren, dass sie bei den Grundschulern Begeisterung für das Heroische wecken, „zum Gemeinsinn und zum sozialen Denken“ (ebd., 201) anregen oder intensive Gefühle der Volksverbundenheit auslösen und stabilisieren. Derartige Vermittlungsvorschriften passen mit ihrer Fixierung auf das Antirationale zu dem ohnehin von Intellektualismen befreiten Wis-

sensniveau einer volkstümlichen Bildung. Für deren zusätzliche Profilierung nach Maßgabe der nationalsozialistischen Weltanschauung bedurfte es in den Reichsrichtlinien von 1937 keiner argumentativen Anstrengung mehr, denn sie lag im zeitgeschichtlichen Kontext schon abrufbereit vor. Gleich zu Beginn des Dritten Reiches hatten die Vertreter der volkstümlichen Bildung deren Einpassung in die nationalsozialistische Weltanschauung hergestellt, diese selbst als willkommene Aufwertung ihrer bildungstheoretischen Position und Hitler als die „volkstümliche Menschlichkeit in höchster Entfaltung“ (Seyfert 1934, 33) begrüßt.⁸

Während in der Weimarer Zeit die Höhe des schulischen Wissens mit der Entwicklungs- und Lebensbedeutsamkeit curricular zweiseitig reguliert wurde, geschieht das in den Richtlinien von 1937 nur noch einseitig durch die Lebensbedeutsamkeit in ihrer Zentrierung auf die Volksgemeinschaft. Der Wegfall der Entwicklungsbedeutsamkeit hat keine Revision des aus der Weimarer Grundschule übernommenen Wissensniveaus zur Folge. Es bewegt sich über politische Systemwechsel hinweg fernab von wissenschaftsnahen Erkenntnisambitionen stabil auf einem Niveau, das ganz im Sinne einer volkstümlichen Bildung durch erfahrungs- und anschauungsgebundene Kenntnisse von lebensstaulichem Nutzen gekennzeichnet ist.

Welches Spektrum sie konkret umfassen, soll nachfolgend in lernbereichsspezifischer Fokussierung untersucht werden. Dafür bietet sich der heimatkundliche Unterricht an, nicht nur weil er im historischen Prozess eine curriculare Neuerung darstellt, sondern auch weil er mit seinem Realitätsbezug ein Wissenspotential besitzt, das für die im Untersuchungszeitraum stattfindenden gesellschaftspolitischen Veränderungen sowohl in distanzierender wie in befürwortender Weise aktivierbar ist.

3. Das Wissenssegment des heimatkundlichen Unterrichts im diachronen Wandel

Auch wenn der heimatkundliche Unterricht bereits im 19. Jahrhundert lokal begrenzt im niederen Schulwesen existierte, ist dessen flächendeckende Einführung für die Weimarer Grundschule historisch neu (vgl. Kuhlemann 1991). Mit ihm erfährt der Wissenskörper der Grundschule gegenüber den vormaligen Elementarschulen eine Erweiterung, da nun zum ersten Mal überall curricular ein Realienunterricht etabliert wird, der jenseits der Einübung in Glaubenslehren und Techniken die Weitergabe von Sachwissen zur Aufklärung empirisch

⁸ Der hier zitierte Seyfert war natürlich nicht der einzige Vertreter der volkstümlichen Bildung, der den Nationalsozialismus begrüßte. Vgl. dazu Freudenthal (1936) und speziell mit Blick auf die Grundschule auch Eckhardt (1939).

vorfindbarer Erscheinungen, Entwicklungen und Ereignisse ermöglichte, freilich begrenzt auf den heimatlichen Nahraum. Überprüft man daraufhin das in die Zuständigkeit des heimatkundlichen Unterrichts fallende Wissen, fällt bereits bei flüchtiger Durchsicht der einschlägigen kultusministeriellen Bestimmungen eine jahrgangsabhängige Zerteilung auf.

Für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht, der in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe teilweise als Mittelpunkt des Gesamtunterrichts zu praktizieren ist, gibt keiner der Weimarer Pläne einen definierten Kenntnis- und Wissensstand an, der nach zwei Grundschuljahren zu erreichen ist. Stattdessen werden mögliche Unterrichtsinhalte und -themen in ungeordneter Reihung aufgelistet (vgl. z.B. Richtlinien Preußen 1921; Lehrordnung Bayern 1926). Sie entstammen alle ihrer Herkunft nach der unmittelbaren Schulumgebung und besitzen daher neben der räumlichen auch eine emotionale Nähe zum Kind. Zu den typischen Standardthemen gehören das Leben in der Familie und Schule, das Spiel im Schulhof und auf der Straße oder die Arbeiten in Haus, Hof, Garten und auf dem Feld (vgl. ebd.). Von deren unterrichtlicher Betrachtung werden nach den übereinstimmenden Aussagen der Bildungspläne eindeutig kindzentrierte Bildungseffekte erwartet, denn sie sollen der Pflege der „aufnehmenden und gestaltenden Kräfte“ (Lehrplan Bremen 1926, 2) des Kindes dienen. Für deren Aktivierung liefern die Phänomene aus dem kindlichen Erlebniskreis den „Stoff zum Anschauen und Gestalten, zum Singen und Sagen“ (Richtlinien Hamburg 1922, 6). Eine wissensergiebige Erschließung der vorstehend genannten Themen zum Aufbau geordneter und klarer Sachkenntnisse ist jedenfalls im heimatkundlichen Anschauungsunterricht nicht beabsichtigt.

Genau das erwarten die Weimarer Bildungspläne von der eigentlichen Heimatkunde, die überall ab der dritten Jahrgangsstufe zu unterrichten ist. Sie überschreitet in räumlicher Hinsicht die engere direkt erfahrbare kindliche Nahwelt und umfasst in konzentrisch sich ausdehnenden Kreisen die gesamte Heimatregion, vereinzelt geht sie auch darüber hinaus (vgl. Lehrpläne Hessen 1924). Anders als beim heimatkundlichen Anschauungsunterricht verpflichten die Bildungspläne die eigentliche Heimatkunde explizit auf die Weitergabe eines definierten und geordneten Sachwissens. Von seinem Niveau her erreicht es zwar keine wissenschaftsaffine Höhe, soll aber dennoch für den Fachunterricht nachfolgender Schulstufen anschlussfähig sein. Das ergibt sich als notwendige Konsequenz aus der Aufgabe der eigentlichen Heimatkunde, die überall darin besteht, eine „Vorbereitung für den späteren erdkundlichen, naturkundlichen und geschichtlichen Unterricht“ (Richtlinien Preußen 1921, 187) zu leisten. In Entsprechung dazu wird das zu vermittelnde heimatkundliche Wissen überall in homogene, voneinander unterscheidbare Sachgruppen geordnet: in eine erdkundliche, eine naturkundliche und eine

geschichtliche. Sie werden in allen Bildungsplänen jeweils inhaltlich ausdifferenziert und weisen intern eine qualitative Hierarchisierung des Wissens auf. Es beginnt mit reinen Faktenkenntnissen etwa über heimattypische Tiere, Pflanzen und Landschaftsformen und reicht über fachnahe Begrifflichkeiten bis hin zu Erklärungswissen, z.B. über die „gegenseitige Abhängigkeit der Menschen und Gewerbe in Stadt und Land“ (Lehrpläne Hessen 1924, 11) oder über den Zusammenhang zwischen dem Körperbau und der Lebensweise heimischer Tiere (vgl. Richtlinien Preußen 1921).

Innerhalb der heimatkundlichen Sachgruppen favorisieren die Bildungspläne ein Sachwissen, das sich intensiver und ausgedehnter auf den ländlichen Lebensraum als auf urbane Lebensformen und Arbeitsverhältnisse bezieht.⁹ Inhalte, die für demokratiertypisches Wissen stehen, wie etwa die Kenntnis der Verfahrensregeln demokratischer Entscheidungsfindung, sind in keiner der Sachgruppen erwähnt. Darin zeigt sich eine Distanz zur zeitgenössischen demokratischen Gesellschaftsordnung der Weimarer Zeit, wie sie vorstehend schon in anderweitigen Regelungen identifiziert wurde. Für das Fehlen kann man als möglichen Erklärungsgrund die in den Bildungsplänen postulierte Rücksichtnahme auf entwicklungstypische kindliche Wahrnehmungs- und Denkmuster veranschlagen, die sich gegen ein wissensbasiertes Verständnis demokratischer Verhältnisse und Prozesse sperrte, die sich zumeist einer direkten Anschauung entziehen.

Diese Argumentation greift historisch allerdings nicht bei den kultusministeriellen Anweisungen für badische, bayerische, oldenburgische und sächsische Grundschulen. Sie verlangen vom heimatkundlichen Unterricht über die Vermittlung von Sachkenntnissen hinaus die Mobilisierung von Emotionen und Gesinnungen, sei es die „Weckung und Förderung der Heimatliebe“ (Unterrichtplan Baden 1924, 54), die Pflege von „heimatliche[m] Gemeinschaftsbewußtsein“ (Landeslehrplan Sachsen 1928, 21) oder in nationaler Ausweitung die Erziehung zum Deutschtum (vgl. Lehrordnung Bayern 1926). Mit solchen Vorgaben werden nicht Kenntnisse über die Heimat eingefordert, sondern die gefühlstiefe sozial und national aufgeladene Identifikation mit ihr.

Mit solchen erwarteten Wirkungseffekten entsprach der heimatkundliche Unterricht – im zeitgenössischen Kontext betrachtet – den Bestrebungen der bis ins 19. Jahrhundert zurückreichenden deutsch-national gesinnten Heimatbewegung (vgl. Klueting 1991). In ihrer pädagogischen Spielart mahnt sie im Verbund mit einer Zivilisationskritik für die Schule die Erziehung zur Heimatliebe und -treue an, die als notwendige Voraussetzung für den Aufbau

⁹ Dieser Sachverhalt wird Jahrzehnte später mit Bezug auf andere Quellen und Zeiträume als Modernitätsrückstand der Heimatkunde kritisiert (vgl. z.B. Schwartz 1977; Beck & Claussen 1984).

individueller wie kollektiver Identität gilt (vgl. z.B. Gurlitt 1909; Clemenz 1916; Hauptmann 1920). Die Position war weit vor Sprangers berühmter bildungstheoretischer Überhöhung der Heimatkunde so diskursbestimmend, dass sie sogar auf der Reichsschulkonferenz 1920 in einem eigenen Ausschuss „Schule und Heimat“ (Reichsministerium des Innern 1921, 781) verhandelt wurde (vgl. Spranger 1923).

Mit der verordneten Herstellung einer intensiven Heimatbindung machen vier der untersuchten dreizehn Bildungspläne explizit ein Zugeständnis an die zeitgenössische Heimatpädagogik, indem sie der Heimatkunde auferlegen, eine auf nüchternes Sachwissen gegründete Beziehung zur Nahwelt durch ein inniges Seelenverhältnis zu ihr zu überhöhen oder gar gänzlich zu ersetzen. Das zielt in seiner pädagogischen wie politischen Tragweite auf die distanzlose Einordnung in eine traditionalistische restaurative Ordnung, wie sie die von der Heimatbewegung glorifizierten ständischen Sozialformen und dörflichen Lebens- und Glaubensmuster repräsentieren (vgl. Clemenz 1916; Hauptmann 1920). Dass damit von vornherein die Zone eines demokratieförderlichen Sachwissens nicht erreicht, ist auch über den heimatkundlichen Unterricht der Weimarer Zeit hinaus zur Genüge nachgewiesen.¹⁰

Was in den Weimarer Bildungsplänen mit regional begrenztem Geltungsanspruch auftritt, wird in den Reichsrichtlinien für die Volksschulunterstufe von 1937 auf alle Grundschulen ausgedehnt und verstärkt. Nach den reichsministeriellen Anweisungen sollen im heimatkundlichen Unterricht „die Kinder die Heimat kennen, erleben und lieben und sich als in ihr verwurzelte Glieder des deutschen Volkes fühlen lernen“ (Richtlinien 1937, 200). Zudem soll das Fach den „festen Grund [...] für den Stolz auf Heimat, Sippe, Stamm, Volk und Führer“ (ebd., 200) legen. Unverkennbar wird mit diesen Erwartungen die Heimatkunde auf die Herstellung einer vorrationalen Identifikation der Grundschulkinder mit einem ideologischen Programm verpflichtet. Als emotionale Ausgangsbasis dafür gilt wie schon in einzelnen Bildungsplänen der 1920er-Jahre die von der Heimatkunde anzustrebende Heimatliebe, die in organischer Aufstufung in Nationalstolz einmündet, personalisiert im Führer und sozial verkörpert in der ersehnten Volksgemeinschaft.

Jenseits dieser weltanschaulich bestimmten Leistung hat die Heimatkunde, die in ihrer jahrgangsabhängigen Zweistufigkeit unangetastet bleibt, auch weiterhin für die Weitergabe von Sachwissen zu sorgen. Die Änderungen, die

¹⁰ Zu den antidemokratischen Potentialen mit Bezug auf historische Konzeptionen der Heimatkunde vgl. z.B. Hänsel (1980); mit Bezug auf Lehrerhandbücher zur Heimatkunde vgl. Schernikau (1981); mit Bezug auf (reform)pädagogische Positionen in der Weimarer Zeit vgl. Keim (1995), Kluge (2008) und Osterwalder (1995); für den außerpädagogischen Raum vgl. Wehler (2008).

daran im Reichslehrplan von 1937 im Vergleich zu den Vorgängerplänen vorgenommen werden, sind überschaubar und haben insgesamt keine umwälzende Neuformierung des Sachwissens zur Folge. Für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht der beiden ersten Grundschuljahre werden weiterhin keine definierten Wissensbestände angegeben, obwohl die in der Weimarer Zeit dominierende Förderung kindlicher Fähigkeiten entfällt. Neben Weglassungen, Umgewichtungen und Umdeutungen einzelner Wissensaspekte betrifft die auffälligste Neuerung die eigentliche Heimatkunde. Deren überlieferte erdkundliche, naturkundliche und geschichtliche Sachgruppe erweitert der zentralstaatliche Lehrplan um eine volkskundliche. Für sie wird kein zu erreichender Wissenstand gekennzeichnet, stattdessen ein Sammelsurium an Unterrichtsthemen aufgelistet. Dazu gehören Arbeiten und Feiern der Menschen im heimatlichen Lebensraum ebenso wie Sitten und Brauchtum, heimatliches Lied- und Sprachgut und auch die „Helden der Heimat, des Weltkrieges und der Bewegung, der stille Held des Alltags“ (Richtlinien 1937, 200). Abweichend von den überkommenen Sachgruppen zeichnen sich die volkskundlichen Themen erkennbar nicht durch eine sachliche Zusammengehörigkeit aus. Vielmehr eint sie trotz aller Heterogenität eine ideologische Konformität. Unter der Nomenklatur des Volkskundlichen kann daher ein Wissen in der eigentlichen Heimatkunde weitergegeben werden, das wegen seiner Zurechenbarkeit zu einem ideologischen Monismus nicht mehr die Qualität eines Sachwissens beanspruchen kann, sondern doktrinären Charakter besitzt. Das trifft auch für das rassenkundliche Wissen zu, für dessen Weitergabe die Reichsrichtlinien eine Biologiesierung einzelner überlieferter heimatkundlicher Themen vornehmen (vgl. Götz 1997).

Über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg machen erdkundliche, naturkundliche und geschichtliche Kenntnisse den Kernbestand des heimatkundlichen Wissenssegments in allen Grundschulplänen aus. Es handelt sich dabei um ein anschauungsgestütztes Sachwissen von fachpropädeutischem Wert, das in seiner Reichweite kleinräumig beschränkt ist. Seine Weitergabe erfolgt jahrgangsabhängig und bleibt überall dauerhaft der eigentlichen Heimatkunde vorbehalten. Ihr Wissenssegment erweitert sich ab 1937 zusätzlich um ideologiekonforme volkskundliche Kenntnisse. Darin manifestiert sich eine Änderung, die in inhaltlicher Konkretisierung mit den emotionalen Wirkungsabsichten korrespondiert, die sich zunächst regional begrenzt in den Weimarer Bildungsplänen abzeichnen und in anschlussfähiger Entwicklung 1937 intensiviert werden. Demnach wird das Wissenspotential der Heimat curricular nicht nur für die Weitergabe nüchternen Sachwissens aktiviert, sondern auch für die Vermittlung doktrinären Wissens und gläubiger Einordnung in bestehende klein- wie großformatige Verhältnisse.

4. Lehr- und Lernkonzepte im diachronen Wandel

Mit der curricularen Festschreibung eines schulischen Wissenskorporus treffen alle Grundschulpläne Aussagen über Lehr- und Lernkonzepte, von deren Realisierung eine erfolgreiche Weitergabe des Wissens erwartet wird. Auch wenn sie nicht in elaborierter Form ausformuliert sind, geben die amtlichen Hinweise zu den unterrichtlichen Präsentationsformen und Vermittlungsstrategien des Schulwissens Auskunft darüber.

In den Aussagen, die dazu in den Weimarer Bildungsplänen enthalten sind, dokumentiert sich einhellig die Verstaatlichung eines von der Reformpädagogik, insbesondere von der Arbeitsschulbewegung favorisierten Unterrichtskonzepts, dessen Markenzeichen die Eigentätigkeit des Schülers ist (vgl. Scheibe 1994). Sie stößt wie keine andere Forderung der Reformpädagogik auf ungeteilte Zustimmung der Kultusbehörden der Weimarer Zeit. Alle Bildungspläne erklären die Schülerelbsttätigkeit in ihren manuellen wie geistigen Spielarten zum zentralen Prinzip der gesamten Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Prototypisch dafür sind Aussagen wie „Der Unterricht muss auf die Eigentätigkeit der Schüler aufbauen“ (Lehrordnung Bayern 1926, 133) oder „Die Lehrform muss die zielbewußte Selbsttätigkeit des Kindes im weitesten Sinne auslösen“ (Lehrpläne Württemberg 1928, 22). Damit brechen die Kultusbehörden mit der althergebrachten Praxis der Elementarschulen der Kaiserzeit, in denen sich Lernen als passive Übernahme eines Wortwissens vollzog. Die Abkehr davon bedeutet für die schulische Weitergabe von Wissen einen Verzicht auf Belehrungsmethoden, an deren Stelle schüleraktivierende Unterrichtsarrangements treten sollen. Ihre Praktizierung stellt im Argumentationskontext Weimarer Pläne eine unterrichtsmethodische Variante der Kindorientierung dar – mit folgenreichen Konsequenzen für den unterrichtlichen Umgang mit Schulwissen. Dessen Weitergabe wird losgelöst von der auf die Lehrkraft zentrierten Vermittlung zugunsten einer Aneignung durch die Grundschulkinder selbst. Wie das zu geschehen hat, dafür listen die Bildungspläne eine große Bandbreite an Schüleraktivitäten gestaltender, beobachtender, darstellender, experimentierender, konstruierender oder pflegerischer Art auf (vgl. Götz 1989). Mit deren angeordneter Ausübung erreicht curricular die unterrichtliche Behandlung von Wissen im Vergleich zu den vormaligen Elementarschulen historisch eine neue Stufe. Es ist nicht nur das inhaltliche Wissen selbst, das als Besitz an die Grundschulkinder weitergegeben werden soll, sondern gleichzeitig auch die Verfahren, Techniken und Praktiken seiner Gewinnung, Aneignung und Erzeugung. Genau das sparen die Reichsrichtlinien von 1937 aus, indem sie die Weitergabe von Wissen weitgehend von schüleraktivierenden Lehrformen entkop-

peln. Eine von der Schülerselbsttätigkeit getragene Wissensgewinnung und -aneignung findet abweichend von den Vorgängerplänen der 1920er-Jahre im Wortlaut der zentralstaatlichen Vorgaben keine Erwähnung mehr (vgl. Richtlinien 1937). Mit dem Verzicht darauf wird curricular ein Unterrichtskonzept favorisiert, das die Weitergabe von Wissen über kollektive Belehrung begünstigt und auf die additive Reihung und den Besitz von inhaltlich festgelegten Kenntnissen einengt. Damit wird auf curricularer Ebene negiert, was die Weimarer Bildungspläne als Neuerung für die schulische Wissensvermittlung einführten, den Einbezug von Methoden zur Gewinnung und Aneignung von Kenntnissen, die unter den Vorzeichen schüleraktivierender Lehrformen zum festen Bestandteil der schulischen Weitergabe von Wissen gehörten.

5. Fazit

Im diachronen Wandel betrachtet lässt sich auf der Basis der analysierten Grundschulpläne die Titelfrage weder eindeutig bejahen noch strikt verneinen. Obwohl in lehrplangeschichtlicher Hinsicht zwischen 1920 und 1945 Bildungs- und Lehrpläne einander abwechselten, zeichnet sich für die Ordnung des für Grundschule festgelegten Wissenskorporus im historischen Prozess eine zähleibige Beharrungskraft ab. Hier treten keine einschneidenden Veränderungen innerhalb des Untersuchungszeitraums auf – im Falle der dominanten Techniken auch nicht im Vergleich zur Kaiserzeit davor. Wenngleich ab 1937 die Entwicklungskonformität als Regulierungsgröße für das curricular angestrebte Niveau des Wissens bedeutungslos wird, so folgt es doch dauerhaft den Standards einer volkstümlichen Bildung. Mit dem heimatkundlichen Unterricht wird gegenüber den früheren Elementarschulen ein neues Wissenssegment curricular verankert, dessen Umfang, Inhaltlichkeit und interne Ordnung jahrgangsabhängige Differenzen aufweist. Was die Art der Kenntnisse anbelangt, so ist im Falle der eigentlichen Heimatkunde in diachroner Hinsicht eine Zweiteilung nachweisbar. Die in den Bildungsplänen der Weimarer Zeit dominierende Weitergabe von fachpropädeutischem Sachwissen wird durch doktrinäres Wissen erweitert. Die Entwicklung kündigt sich regional begrenzt in den Weimarer Bildungsplänen zumindest tendenziell an und wird in den Reichsrichtlinien von 1937 unter ideologischem Aufwand intensiviert und ausgedehnt. Eine vergleichbare Kontinuität ist bei den betrachteten Lehr- und Lernkonzepten im Untersuchungszeitraum nicht identifizierbar. Die in den Weimarer Bildungsplänen über die angeordneten schüleraktivierenden Unterrichtsmethoden eingeführten Verfahren und Techniken der Kenntnisgewinnung und -aneignung repräsentieren im diachronen Vergleich eine Neuerung für die Weitergabe von Schulwissen, die allerdings

nur von kurzlebiger Dauer ist. Gleichgültig, ob es sich um Neuerungen oder um die Fortschreibung überlieferter Traditionsbestände handelt, in jedem Fall wird curricular ein Wissenskörper für die Grundschule profiliert, der über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg eine antidemokratische Grundtendenz aufweist, die allerdings im zeitgenössischen außercurricularen pädagogischen wie gesellschaftlichen Kontext ebenfalls existent war (vgl. Tenorth 2010; Wehler 2008). Was die Gesellschaftsbedeutsamkeit des Schulwissens unter demokratischen Vorzeichen anbelangt, kann den Weimarer Bildungsplänen trotz ihres pädagogischen Neuerungsanspruchs keine Fortschrittsentwicklung bescheinigt werden – die von den zentralstaatlichen Richtlinien 1937 von vornherein gar nicht zu erwarten war. Was unter Berufung auf das lernende Kind im curricularen Wissenskörper der Weimarer Grundschule neu eingeführt wurde, bot jedenfalls keine widerstandskräftige Barriere gegen die Aktivierung doktrinären Wissens und distanzloser Einordnung in klein- oder großformatige Verhältnisse, weder in den 1920er-Jahren noch in der Folgezeit.

6. Quellen und Literatur

6.1 Quellen

- Erlaß zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule (1937). In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichserziehungsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. Berlin, 3, 199 (zit. Erlaß 1937).
- Erziehung und Unterricht in der Volksschule (1940). Berlin (zit. Erziehung und Unterricht 1940).
- Landeslehrplan für die Volksschulen Sachsens (1928). Mit einer Einführung und einem Anhang von Dr. Weinhold. Dresden (zit. Landeslehrplan Sachsen 1928).
- Lehrordnung für die Bayerischen Volksschulen (1926). In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 16, LX. München, 127-178 (zit. Lehrordnung Bayern 1926).
- Lehrplan für die Grundschulen im Bereich des Evangelischen Oberschulkollegiums (1922). Oldenburg. Fundort: Staatsarchiv Wolfenbüttel 12Neu Fb3/3631 (zit. Lehrplan Oldenburg 1922).
- Lehrpläne für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule im Volksstaate Hessen (1924). Amtliche Handausgabe Darmstadt (zit. Lehrpläne Hessen 1924).
- Lehrpläne für die Volks- und Mittelschulen in Württemberg (1928). Gesamtausgabe. Stuttgart (zit. Lehrpläne Württemberg 1928).
- Richtlinien für den Arbeitsplan der Grundschule vom 2. März 1922 (1929). In: Richtlinien für den Arbeitsplan der hamburgischen Volksschule. Hrsg. von der Oberschulbehörde. Hamburg, 5-9 (zit. Richtlinien Hamburg 1922).
- Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschulen (1937). In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichserziehungsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. Berlin, 3, 200-210 (zit. Richtlinien 1937).
- Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule (1921). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Berlin, 63, 185-188 (zit. Richtlinien Preußen 1921).

- Unterrichtsplan für die Volksschule (1924). In: Amtsblatt des Badischen Ministeriums für Kultus und Unterricht Nr. 20, 53-59 (zit. Unterrichtsplan Baden 1924).
- Verwaltungs- und Bildungsplan für die Volksschulen im Freistaate Braunschweig (1930). In: Ministerialblatt für das braunschweigische Unterrichtswesen. Stück 1, 7-24 (zit. Bildungsplan Braunschweig).

6.2 Literatur

- Beck, Gertrud & Claussen, Claus (1984): Einführung in die Probleme des Sachunterrichts. 3. Auflage. Königstein/Ts.
- Clemenz, Bruno (1916): Weltkrieg und Heimat. Ein Buch für deutsche Lehrer und Erzieher. Langensalza.
- Dewey, John (1902): The Child and the Curriculum. Chicago
- Dolch, Josef (1959): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen.
- Eckhardt, Karl (1928): Die Grundschule. In: Nohl, H. & Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 4. Band. Langensalza, 91-104.
- Ders. (1939): Die Grundschulbildung. 2. Auflage. Dortmund u.a.
- Eierdanz, Jürgen (1987): Wir wollen gehorchen lernen! Peter Petersen und der Jena-Plan. In: demokratische erziehung, 13, H.3, 16-21.
- Frick, Wilhelm (1933): Kampfziel der deutschen Schule. Langensalza.
- Freudenthal, Herbert (1936): Volkstümliche Erziehung auf volkswissenschaftlicher Grundlage. In: Hiller, F. (Hrsg.): Deutsche Erziehung im neuen Staate. 2. Auflage. Berlin, Leipzig, 255-267.
- Gläser, Johannes (Hrsg.) (1920): Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg, Braunschweig.
- Glöckel, Hans (1964): Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Volksschule. Weinheim.
- Götz, Margarete (1989): Die heimatkundliche im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt/M. u.a.
- Götz, Margarete (1997): Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Götz, Margarete (2000): Die innere Reform der Weimarer Grundschule in der Widerspiegelung der zeitgenössischen Richtlinien. In: Keck, R. & Ritz, C. (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung. Baltmannsweiler, 237-254.
- Gurlitt, Ludwig (1909): Pflege des Heimatsinnes. 1.-4. Auflage. Berlin.
- Hänsel, Dagmar (1980): Didaktik des Sachunterrichts. Sachunterricht als Innovation der Grundschule. Frankfurt/M., Berlin, München.
- Hauptmann, Emil (1920): Heimatkunde. Leipzig.
- Hinz, Renate (2011): Elementarschule zwischen Einheit und Differenz. Bildungspolitische Modernisierung im 19. Jahrhundert. Baltmannsweiler.
- Höhne, Thomas (2009): Wissen. In: Andresen, S.; Casale, R.; Gabriel, T.; Horlacher, R.; Larcher Klee, S. & Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, 897-911.
- Hoyer, Ernst (1964): Zur Kritik der volkstümlichen Bildung. In: Pädagogische Rundschau, 18, 1154-1168.
- Ders. (1997): Nationalsozialismus und Pädagogik. Umfeld und Entwicklung der Pädagogik Ernst Kriecks. Würzburg.
- Hylla, Erich (1925): Die Lehrplanrichtlinien für die preußischen Volksschulen. In: Karstädt, O. (Hrsg.): Methodische Strömungen der Gegenwart. 13. Auflage. Langensalza, 20-23.

- Keim, Wolfgang (1991): Die Jena-Plan Pädagogik. Ein problematisches Erbe. Was folgt aus den Affinitäten Peter Petersens zum deutschen Faschismus? In: Die Grundschulzeitschrift, 5, H.47, 36-39.
- Keim, Wolfgang (1995): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt.
- Keppeler-Schrimpf, Helga (2005): „Bildung ist nur möglich auf der Grundlage des Volkstums“. Eine Untersuchung zu Richard Seyferts volkstümlicher Bildungstheorie als schuleigene Bildungskonzeption. Münster.
- Klueting, Edeltraud (Hrsg.) (1991): Antimodernismus und Reform. Zur Geschichte der deutschen Heimatbewegung. Darmstadt.
- Kluge, Sven (2008): Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsproblematisierung innerhalb der modernen Pädagogik. Berlin
- Krieck, Ernst (1932): Nationalpolitische Erziehung. Leipzig.
- Krieck, Ernst (1933): Nationalsozialistische Erziehung, begründet aus der Philosophie der Erziehung. Osterwieck/Harz, Berlin.
- Kroh, Oswald (1928a): Die Stufen der kindlichen Entwicklung. In: Eckhardt, K. & Konetzky, S. (Hrsg.): Grundschularbeit. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Langensalza, 49-60.
- Kroh, Oswald (1928b): Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. Langensalza.
- Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Maria; Hürlimann, Werner; Rosenmund, Moritz (2013): Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim, Basel.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1991): Niedere Schulen. In: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870 – 1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. München, 179-227.
- Leipziger Lehrerverein (1909): Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis. Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins. Leipzig.
- Lex, Johann (1927): Gedanken zur Lehrordnung für bayerische Volksschulen. In: Die Scholle, 3, 371-378.
- Osterwalder, Fritz (1995): Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik. In: Böhm, W. & Oelkers, J. (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg, 139-174.
- Petersen, Peter (1937): Pädagogik der Gegenwart. Reprint der 2. Auflage 1937. Weinheim, Basel.
- Pretzel, Carl L. A. & Hylla, Erich (1923): Winke zur Durchführung der preußischen Lehrplanrichtlinien. 9. Auflage. Langensalza
- Reble, Albert (1971): Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband II. Stuttgart.
- Reichsministerium des Innern (Hrsg.) (1921): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschiede und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht. Leipzig.
- Retter, Hein (Hrsg.) (1996): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens. Weinheim.
- Scheibe, Wolfgang (1994): Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth. 10. Auflage. Weinheim, Basel.
- Schernikau, Heinz (1981): Die Lehrplanepoche der Deutschen Bewegung und die Wende der Curriculum-Revision. Standortbestimmung der Heimatkunde und des Sachunterrichts im Kontext der wissenschaftlichen und fachdidaktischen Entwicklung. Frankfurt/M., Bern.
- Schneuwly, Bernhard (2015): Der Inhalt der Kompetenz ist ihre Form: administrative Kontrolle versus historisch gewachsene Schulfächer als Werkzeuge der Lehrpersonen. In: Lehrplanforschung. Curriculare Planung, 1-12. Online unter: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:76950> (zuletzt abgerufen am 12. 11. 2015).
- Schwartz, Erwin (1977): Heimatkunde oder Sachunterricht? Keine Alternative! In: Schwartz, E. (Hrsg.): Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Braunschweig, 9-23.
- Seyfert, Richard (1931): Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule. Dresden.

- Seyfert, Richard (1934): Volkstümliche Bildung als Teil der nationalen Erziehung. 2. Auflage. Dresden.
- Spranger, Eduard (1923): Der Bildungswert der Heimatkunde. Berlin.
- Statistisches Reichsamt (Hrsg.) (1927): Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich. Berlin.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 5. Auflage. Weinheim, München.
- Vogel, Peter (1911): Der Unterricht im ersten Schuljahr als Gesamtunterricht. In: Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins (Hrsg.): Pädagogisches Jahrbuch 1911. Leipzig, Berlin, 20-49.
- Vogt, Fritz (1923): Arbeitsgemäßer Anschauungsunterricht im Sinne der „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ vom 16. März 1921. Osterwieck.
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1914 – 1949. Vierter Band. Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten. München.
- Zymek, Bernd (1989): Schulen. In: Langewiesche, D. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918 – 1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, 155-208.

Schulbuchwissen in den Erstlesebüchern West- und Ostdeutschlands. Eine vergleichende Analyse für die Jahre 1945 bis 1960

In Erstlesebüchern¹ geht es zwar nicht vordergründig um die Vermittlung eines vorher festgelegten Wissenskanons, sondern um das Einüben des Lesens als einer elementaren Basiskompetenz. Über die Texte und Illustrationen der Schulbücher werden aber implizit oder explizit immer auch andere Wissensinhalte an die Kinder weitergegeben. Diese können, da das Lesenlernen an sich nicht an eine bestimmte Inhaltlichkeit gebunden ist, unter Berücksichtigung von staatlichen Vorgaben und didaktischen Aspekten, von den Entwicklern² dieses Schulbuchs weitgehend selbst bestimmt werden.

Im vorliegenden Artikel soll das in den Fibeln manifestierte Schulbuchwissen in West- und Ostdeutschland³ für die Jahre 1945 bis 1960 inhaltlich analysiert werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen. Im Anschluss an die Erläuterung der theoretischen Grundlagen (Kap. 1) wird hierfür ein synchroner Vergleich zwischen west- und ostdeutschen Erstlesebüchern sowie innerhalb der westdeutschen Fibeln vorgenommen. Zudem werden Kontinuitäten und Diskontinuitäten in Bezug auf das vermittelte Schulwissen im diachronen Verlauf des Analysezeitraums beschrie-

¹ Unter Erstlesebüchern werden im vorliegenden Artikel Bücher verstanden, die im Rahmen des schulischen Unterrichts zum Erlernen des Lesens eingesetzt werden und als Schulbücher für den Erstleseunterricht in der Regelschule staatlich genehmigt sind. Die Begriffe ‚Erstlesebuch‘ und ‚Fibel‘ werden synonym verwendet.

² Schulbücher wurden und werden i.d.R. nicht nur von einem Verfasser, sondern von mehreren Personen (ggf. mehreren Autoren und dem Illustrator sowie teilweise von Verlagsmitarbeitern und Vertretern des Ministeriums) entwickelt. Als ‚Fibelentwickler‘ werden im Folgenden die an der Entwicklung dieses Schulbuchs beteiligten Personen bezeichnet.

³ Die Begriffe ‚West-‘ bzw. ‚Ostdeutschland‘ bezeichnen jeweils das Staatsgebiet der 1949 gegründeten Staaten Bundesrepublik Deutschland (BRD) bzw. Deutsche Demokratische Republik (DDR). Dies gilt auch für die Besatzungszeit.

ben, wobei zunächst die Fibeln in der Besatzungszeit (Kap. 2) und anschließend die Erstlesebücher der neu gegründeten Staaten BRD und DDR (Kap. 3) analysiert und verglichen werden.

1. Theoretische Grundlagen

1.1 Terminologische und wissenschaftstheoretische Einordnung

Der im vorliegenden Artikel verwendete Begriff des Schulbuchwissens wird grundsätzlich als das über ein Schulbuch transportierte Wissen verstanden, das in aller Regel didaktisch aufbereitet und spezifisch selektiert ist. Es hat – auch durch die Beteiligung staatlicher Akteure – verschiedene gesellschaftliche wie institutionelle Prüfungen durchlaufen, die festlegen, welches Wissen lehr- und lernbar gemacht werden soll (vgl. Höhne 2003). Das gilt auch für das hier konkret interessierende Schulbuchwissen in Erstlesebüchern, das über die Texte und Illustrationen der Fibeln vermittelt wird. Dieses geht über das zum Lesenlernen notwendige Wissen hinaus, da die Kompetenz des Lesens in den Fibeln anhand von Wörtern oder kleinen Sätzen und Texten vermittelt und eingeübt wird, die über ihre inhaltlichen Aussagen ebenfalls Wissen transportieren. Für die Auswahl bzw. Konkretisierung dieser Texte wie auch der in Erstlesebüchern bedeutsamen textunterstützenden und ergänzenden Illustrationen spielen neben didaktischen und methodischen Überlegungen auch gesellschaftliche sowie normative Kriterien eine Rolle, da Schulbuchwissen grundsätzlich als gesellschaftlich stark beeinflusst angesehen werden kann.

Diese Definition von Schulbuchwissen basiert auf der wissenschaftstheoretischen Fundierung der hier vorgestellten Analyse – dem sozialkonstruktivistischen Ansatz von Berger und Luckmann (1969). Der Sozialkonstruktivismus geht davon aus, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse grundsätzlich sozial konstruiert sind. Für die soziale Konstruktion von Wissen spielt die Sprache eine entscheidende Rolle. Sie wird als eine Form sozialen Handelns angesehen, die u.a. dazu dient, über gemeinsame Begrifflichkeiten die menschliche Subjektivität zu objektivieren, so dass eine symbolische Sprache entstehen kann, die zur Konstruktion eines gesellschaftlich konstruierten Wissensvorrats führt (vgl. Knorr-Cetina 1989). Auf diesen Wissensvorrat können die Individuen, auch die Fibelentwickler, entsprechend ihrer gesellschaftlichen Rolle zurückgreifen. Das in den Fibeln vermittelte Schulbuchwissen, das über die Texte und Illustrationen⁴ der Fibeln trans-

⁴ Auch die Illustrationen werden in Anlehnung an Umberto Eco (1972) und Roland Barthes (1967) als Sprache (bildhafte Äußerung) angesehen.

portiert wird, basiert somit ebenfalls auf einem kollektiv produzierten Wissensvorrat und wird daher als gesellschaftlich konstruiert verstanden.

1.2 Analysezeitraum und Quellenkorpus

Da eine Analyse des Quellenmaterials über den gesamten Zeitraum des Bestehens der beiden deutschen Staaten im Rahmen dieses Artikels nicht möglich war, wurde der Analysezeitraum auf die Jahre 1945 bis 1960 eingegrenzt. Das Jahr 1945 stellt durch das Verbot fast aller zuvor zugelassenen Schulbücher in beiden Teilen Deutschlands zweifelsohne eine Zäsur in der Schulbuchgeschichte im Allgemeinen sowie in der Fibelgeschichte im Speziellen dar, da in kürzester Zeit neue Erstlesebücher entwickelt bzw. vorhandene überarbeitet werden mussten (vgl. Teistler & Matthes 2008).⁵ Für das Jahr 1960 ist zwar kein derart markanter Einschnitt in der Entwicklung von Schulbüchern zu verzeichnen, in der Geschichte der Fibeln jedoch entstand in den 1960er-Jahren⁶ sowohl in West- als auch in Ostdeutschland eine neue Generation von Erstlesebüchern, die sich von der vorherigen inhaltlich deutlich unterschied, sodass hier ebenfalls von einem Wendepunkt in der Fibelgeschichte ausgegangen werden kann (vgl. Grömminger 2002; Stürmer 2014).

Durch die historischen Zäsuren des Kriegsendes 1945 und der Erlangung der staatlichen Souveränität beider Teile Deutschlands im Mai bzw. Oktober 1949 lässt sich der Analysezeitraum in zwei identische Zeitabschnitte untergliedern: die Besatzungszeit 1945 bis 1949, während derer in West- wie auch in Ostdeutschland die Zulassung von Schulbüchern von den Kontrollbehörden der jeweiligen Besatzungsmacht genehmigt werden musste (vgl. Geißler 2011), sowie die Jahre 1950 bis 1960, in denen die Genehmigung von Schulbüchern offiziell den nun eigenständigen Staaten bzw. deren zuständigen Ministerien oblag (vgl. Matthes & Teistler 2008; Stürmer 2014). Aufgrund der jeweils unterschiedlichen pädagogischen wie gesellschaftspolitischen Voraussetzungen wirkten sich die mit diesen politischen Bruchstellen verbundenen Veränderungen vermutlich sowohl in West- als auch in Ostdeutschland auf die in den Erstlesebüchern transportierten Wissensinhalte der Fibeln aus, sodass diachrone Differenzen in den jeweils vermittelten Inhalten angenommen werden können.

Der Textkorpus der vorliegenden Analyse setzt sich entsprechend der Zweiteilung des Untersuchungszeitraums sowohl aus Fibeln zusammen, die in der

⁵ Diese „neue“ Generation von Schulbüchern basierte jedoch teilweise auf Fibeln der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus, die kurzfristig überarbeitet und neu aufgelegt wurden (vgl. Teistler & Matthes 2008).

⁶ Die inhaltlichen Veränderungen lassen sich nicht an einem bestimmten Jahr festmachen, betrafen aber den Großteil der Fibeln, die nach 1960 neu erschienen sind.

Besatzungszeit zugelassen waren, als auch aus Erstlesebüchern, die erstmals nach 1950 erschienen sind. Einen zentralen Unterschied zwischen west- und ostdeutschen Quellen stellt die Tatsache dar, dass es in Westdeutschland stets eine Vielzahl an Erstlesebüchern gab. In Ostdeutschland hingegen hatten Schulbücher nach der Gründung des volkseigenen Verlags ‚Volk und Wissen‘ 1945 grundsätzlich einen Monopolcharakter, da für jedes Fach immer nur ein Schulbuch zugelassen war (vgl. Günther & Uhlig 1969). Zudem gab es in Westdeutschland einen nicht unerheblichen Anteil an Erstlesewerken, die sowohl in der Besatzungszeit als auch danach verwendet wurden, wohingegen in Ostdeutschland nach 1950 ausschließlich ein neu entwickeltes Fibelwerk im Unterricht eingesetzt wurde.

Für den Textkorpus der Analyse bedeutet dies, dass der Quellenkorpus für Westdeutschland wesentlich umfangreicher ist als für Ostdeutschland und sinnvoll begrenzt werden musste. Bei der Auswahl der zu untersuchenden Fibeln waren v.a. die Verfügbarkeit des Quellenmaterials sowie die nachweisbaren Zuordnung der Fibeln zum Analysezeitraum ausschlaggebend. Für die Jahre 1945 bis 1949 wurden daher alle zugänglichen Fibeln aus den drei westdeutschen Besatzungszonen analysiert (insgesamt 13 Fibeln, vgl. Literaturverzeichnis). Für die Jahre 1945 bis 1949 hingegen erfolgte eine Eingrenzung auf drei Bundesländer, für die im gesamten Analysezeitraum Schulbuchverzeichnisse vorhanden waren: Bayern, Hessen und Niedersachsen. Gezielt wurden Länder ausgewählt, die sich bezüglich der Bevölkerungsstruktur, der politischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen, aber auch der Zulassungspraxis von Erstlesebüchern deutlich voneinander unterschieden.⁷ Insgesamt waren in diesen drei Ländern in den 1950er-Jahren 27 verschiedene Fibeln offiziell zum Gebrauch im Unterricht freigegeben, viele davon auch in mehreren anderen Bundesländern, sodass durch die Analyse dieser Fibeln mehr als die Hälfte der innerhalb des Analysezeitraums in der BRD erschienenen Fibeln erfasst werden konnte (vgl. Reinhard 1958).⁸ Einen Überblick über die ausgewerteten Fibeln liefern die Tabellen 1 und 2:

⁷ In Bayern waren innerhalb des Analysezeitraums lediglich drei Fibeln zugelassen, von denen zwei nur für Bayern genehmigt waren, in Hessen 14 und in Niedersachsen 22.

⁸ Analysiert wurde, sofern verfügbar, die jeweilige Erstauflage der Fibel. Wo vorhanden und verfügbar, wurden spätere Auflagen durchgesehen, wobei sich in den Neuauflagen der analysierten Fibeln keine für die Fragestellung bedeutsamen grundsätzlichen inhaltlichen Veränderungen feststellen ließen.

Fibeln der Nachkriegszeit (1945 – 1949)	
Westdeutschland	Ostdeutschland
Bremer Fibel (1945), Meine kleine bunte Welt (1945), Sonnenfibel (1945), Kinderwelt (1945), Mein Buch (1946), Wir lernen lesen (1946), Kinderfibel (1946), Ina und Uli (1947), Neue Fibel (1947), Fröhliches Kinderjahr (1948), Mein erstes Buch (1948), Glockenfibel (1949), Komm mit, du frohe Kinderschar (1949), Meine Welt (1949)	Fibel (1945), Guck in die Welt (1945), Guck in die Welt (1948)

Fibeln in den 1950er⁹-Jahren	
Westdeutschland	Ostdeutschland
Mein erstes Buch (1948), Komm mit du frohe Kinderschar (1949), Meine Welt (1949), Meine Fibel (1950), Ina und Uli (1950), Glockenfibel (1950), Meine liebe Fibel (1950), Die goldene Brücke (1950), Wer liest mit? (1950), Wir lernen lesen (1950), Fröhliches Kinderjahr (1951), Leo und die anderen (1951), Peter und die anderen (1951), Tür und Tor (1951), Neue Fibel (1952), Wir fahren in die Welt (1952), Die Silberfibel (1952), Im Wundergarten. Teil III (1952), Meine lustige Fibel (1954), Das Kinderjahr (1954), Bei uns daheim (1955), Komm, wir lesen (1955), Der fröhliche Wagen (1957), Moni und Udo (1957), Zwergenfibel (1957), Meine Freunde und ich (1958), Hopsi-Fibel (1960)	Lesen und Lernen (1950), Lesen und Lernen (1951), Lesen und Lernen (1958)

Tab. 1 und Tab. 2: Übersicht über die für die Analyse ausgewerteten Fibeln (Fibeln, die sowohl in der Nachkriegszeit als auch in den 1950er Jahren verwendet wurden, sind in beiden Tabellen aufgeführt)

Der ostdeutsche Quellenkorpus ist aufgrund der o.g. Monopolstellung von Schulbüchern in der DDR deutlich übersichtlicher. In der sowjetisch besetzten Zone waren lediglich zwei Fibeln offiziell als Erstlesebücher zugelassen: Das bereits in der Vorkriegszeit in Ostdeutschland weit verbreitete Erstlesebuch ‚Guck in die Welt‘ (1945) sowie dessen Regionalausgabe für Thüringen ‚Fibel‘ (1945). Im zweiten Teilabschnitt des Analysezeitraums erschien erstmals 1950

⁹ Bei den vor 1950 zugelassenen Erstlesefibeln in Tab. 2 handelt es sich um solche, die in der Nachkriegszeit erstmalig zugelassen waren, in den 1950er-Jahren nachweislich aber noch weiter verwendet wurden.

die mehrmals wiederaufgelegte Fibel¹⁰ ‚Lesen und Lernen‘, die die Grundlage für alle nachfolgenden Erstlesewerke der DDR darstellte (vgl. Dammenhayn, Funke, Gade & Schenk 2000). Da die Auflagen sich untereinander kaum unterscheiden, wurde für die vorliegende Untersuchung insbesondere die zweite verbesserte Auflage analysiert, die von 1951 bis 1957 zugelassen war. Die vorangegangene und die nachfolgende Ausgabe aus dem Jahr 1950 bzw. 1958 wurden nur in Hinblick auf die im Vergleich zu dieser Auflage existierenden Veränderungen berücksichtigt (vgl. Lesen und Lernen 1950/1958).

1.3 Methodische Grundlage

Die Analyse des Datenmaterials recurriert im Wesentlichen auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die Texte und Illustrationen der Fibeln des Quellenkorpus wurden mit Hilfe eines induktiv gewonnenen Kategoriensystems analysiert, das jeweils unterschiedliche Teilaspekte des in den Texten und Illustrationen der Fibeln sichtbaren Schulbuchwissens im Analysezeitraum umfasst. Auf Basis der Sichtung von 20% des Quellenmaterials konnten folgende Kategorien für die Analyse gewonnen werden: Wissen über die Welt (in geografisch-räumlicher und gesellschaftlich-politischer Hinsicht), Wissen über Natur und Technik (Technik, technische Abläufe und Arbeitsprozesse), kulturelles Wissen (Brauchtum, kulturelle und religiöse Traditionen, Kulturgut) sowie Wissen, das Kindern mittels der Fibeln über sich selbst weitergegeben wird. Die letzte Kategorie erfasst somit Wissen, das im Verständnis des vorliegenden Bandes nicht nur Wissen für Kinder, sondern zugleich auch Wissen über Kinder ist, etwa über ihre sozialen Verhältnisse, ihre Aktivitäten oder ihre als typisch dargestellten kindlichen Eigenschaften.

2. Schulwissen in west- und ostdeutschen Fibern 1945 – 1949

2.1 Vergleichende Analyse

Die west- und ostdeutschen Fibern der Nachkriegszeit haben im Hinblick auf das vermittelte Schulbuchwissen zwar viele inhaltliche Übereinstimmungen, unterscheiden sich andererseits aber auch in einigen Punkten. Eine zentrale Gemeinsamkeit aller untersuchten Fibern jener Zeit ist, dass die Fibern eine eigene, spezifisch kindliche Welt konstruieren, in die das als vermittlungswert angesehene Wissen integriert wird. Es gibt insofern kaum Wissensinhalte, die – etwa in Form eines Sachtextes – rein informativ präsentiert werden.

¹⁰ Laut Verlagschronik erschienen bis 1958 elf Auflagen (vgl. Dammenhayn, Funken, Gade & Schenk 2000). Die 1958 überarbeitete Auflage wird offiziell als zwölften Auflage bezeichnet, ist aber gegenüber den vorherigen Auflagen, die Nachdrucke der zweiten Auflage waren, in methodischer Hinsicht überarbeitet.

Vielmehr wird das Wissen stets durch Texte und Illustrationen in die kindliche Welt übertragen und in deren Kontext entweder von den Fibelkindern selbst beobachtet und/oder beschrieben oder aber durch deren Erlebnisse an die Schüler weitergegeben (vgl. u.a. Guck in die Welt 1948, 12).

Das in den Fibern präsentierte ‚Wissen über die Welt‘, das die Grundlage aller vermittelten Wissensinhalte ist, unterscheidet sich im Hinblick auf die räumlich-geografische Verortung in den untersuchten Fibern insgesamt wenig. Die dargestellte Welt wird im unmittelbaren „Streifraum“ (Muchow & Muchow 1935, 42) der Kinder verortet, der meist über die Illustrationen entweder eher städtisch (vgl. Guck in die Welt 1948; Glockenfibel 1949) oder eher ländlich (vgl. Fibel 1945; Meine Welt 1949) geprägt ist, sich in geografisch-räumlicher Hinsicht aber nicht weiter konkretisieren lässt. Gesellschafts-politische Wissensinhalte haben zu diesem Zeitpunkt sowohl in den west- als auch in den ostdeutschen Fibern keine Bedeutung. Aufschluss über gesellschaftliche Zusammenhänge ergeben lediglich die Wissensinhalte, die über die Arbeitswelt vermittelt werden. Hier werden zwar unterschiedliche Berufsfelder aufgegriffen, schwerpunktmäßig aber in allen Fibern landwirtschaftliche (vgl. u.a. Guck in die Welt 1948, 86f; Meine kleine bunte Welt 1946, 38) sowie v.a. handwerkliche Berufe dargestellt (vgl. Fibel 1945, 43; Meine kleine bunte Welt 1946, 57). Innerhalb der westdeutschen Fibern gibt es in der Darstellung keine wesentlichen Unterschiede. In den ostdeutschen Fibern ist das präsentierte Berufsspektrum insgesamt etwas breiter, wobei zusätzlich auch Arbeiterberufe genannt bzw. beschrieben werden, etwa die Tätigkeiten des Tankwartes oder der Straßenarbeiter. In allen analysierten Fibern ist die Arbeitswelt eine reine Männerwelt, Frauen sind nur in Ausnahmefällen berufstätig und wenn dann in eher prestigieniedrigen Arbeitsfeldern wie etwa Wäscherinnen.

Das Wissen, das in den Fibern der Nachkriegszeit über die ‚Natur‘ vermittelt wird, bezieht sich im Bereich der Tierwelt durchweg auf heimische Haustiere oder Tiere, denen Kinder in ihrem Alltag häufig begegnen wie etwa Vögel oder Igel. Weitere Inhalte dieser Kategorie sind Pflanzen der heimischen Flora (insbesondere Frühlingsblumen), das Wetter sowie die Tages- und die Jahreszeiten. Das Wissen über die Natur wird in allen Fibern in beschreibender, nicht in erklärender Weise präsentiert, häufig auch in Form kleiner Geschichten und Reime, wobei sich sowohl in den west- als auch in den ostdeutschen Fibern häufig Anthropomorphisierungen finden (vgl. u.a. Guck in die Welt 1948, 66; Fröhliches Kinderjahr 1948, 62). In einigen westdeutschen Fibern werden darüber hinaus über die Texte und Illustrationen z.T. auch sachlich falsche Inhalte vermittelt. Dies geht bis hin zu einem Gedicht mit entsprechender Abbildung über den Klapperstorch, der die „kleinen Kinder“ (Komm mit du frohe Kinderschar 1949, 49; Sonnenfibel 1945, 68) bringt.

Das ‚Wissen über Technik und technische Abläufe‘ nimmt in den ostdeutschen Fibeln einen deutlich größeren Stellenwert ein als in den westdeutschen. Die Kinder beobachten und beschreiben selbst technische Gegenstände oder Abläufe, wobei auffällt, dass auch ‚neuere‘ technische Entwicklungen in den Fibeln aufgegriffen werden wie z.B. die Rolltreppe oder ein Lautsprecher (vgl. Guck in die Welt 1948, 50/76). Neben eher traditionellen handwerklichen Arbeitsabläufen wie denen des Bäckers oder Schmiedes wird auch dargestellt, wie etwa Straßenbahnschienen verlegt, Münzfernsprecher bedient oder Plakate geklebt werden (vgl. ebd., 53/85f./38/39). In den westdeutschen Fibeln beschränken sich technische Inhalte und Arbeitsabläufe auf eher klassische technische Gegenstände (z.B. die Eisenbahn) und Abläufe (z.B. die Arbeit des Bauers oder des Kaminkehrers (vgl. u.a. Meine Welt 1949, 53). Intern unterscheiden sich die westdeutschen Fibeln v.a. dadurch, dass es einige Erstlesebücher gibt, die durch magisch-fantastische Elemente sachlich falsche Inhalte transportieren, etwa über den Bergbau und die Entstehung von Kohle, die mit Zwergen in Zusammenhang gebracht wird (vgl. Sonnenfibel 1945, 51).



Quelle: Mein Buch 1946, 42



Quelle: Guck in die Welt 1945, 58

Abb. 1 und Abb. 2: Weihnachten mit und ohne Thematisierung des christlichen Hintergrunds in west- (Abb. 1: Mein Buch 1946, 42) und ostdeutschen (Abb.2: Guck in die Welt 1945, 58) Fibeln

Bereits im ersten Analysezeitraum ist sowohl zwischen west- und ostdeutschen Fibeln als auch innerhalb der westdeutschen Erstlesebücher ein zentraler Unterschied im Hinblick auf das jeweils vermittelte ‚kulturelle Wissen‘ feststellbar. Dies manifestiert sich in den religiösen Inhalten wie Gebeten, christliche Liedern oder Traditionen, die in den ostdeutschen Fibeln gar nicht

thematisiert werden – in den westdeutschen in sehr unterschiedlichem Maße: Einige greifen Inhalte wie Kirchgang, religiöse Feiertage oder auch Gebete mehrfach auf (vgl. *Mein Buch* 1946, 65ff.) (s. Abb. 1), andere hingegen lediglich die traditionellen Feste Weihnachten und Ostern. Die Darstellung dieser Feste erfolgt wiederum in sehr unterschiedlicher Weise: So ist in einigen Erstlesewerken – ähnlich wie in den ostdeutschen Fibeln (s. Abb. 2) – kein religiöser Hintergrund der ursprünglich christlichen Feste erkennbar, in anderen hingegen macht die christliche Thematik den Schwerpunkt der Darstellung aus (vgl. u.a. *Mein Buch* 1946, 33ff.). Andere Formen kulturellen Wissens beziehen sich sowohl in West- als auch in Ostdeutschland auf die Vermittlung von traditionellen Kinderreimen, Kniereitern und kleinen Gedichten oder Liedern, z.T. auch von didaktisch stark verkürzten Märchen.

Im Hinblick auf das ‚Wissen über Kinder‘ unterscheiden sich die analysierten Fibeln insgesamt wenig. Im ersten Analysezeitraum gibt es weder innerhalb der westdeutschen noch zwischen west- und ostdeutschen Fibeln zentrale Differenzen in den dargestellten sozialen Verhältnissen, den kindlichen Aktivitäten sowie in Bezug auf die kindlichen Interaktionspartner. In allen Erstlesebüchern sind Kinder die Hauptakteure der dargestellten kindlichen Welt. Sie agieren zumeist in informellen Kindergruppen.¹¹ Zwar treten auch Erwachsene in Form von familiären Bezugspersonen oder Alltagsbegegnungen auf, diese spielen aber eine untergeordnete Rolle. Die Kinder wachsen den Fibeln zufolge in einem unproblematischen Elternhaus in durchweg vollständigen Familien mit zwei bis vier Kindern auf, wobei die Rollenverteilung stets traditionell ist. Über die Texte und Illustrationen der Fibeln kann nur selten auf das soziale Milieu geschlossen werden, in dem sich die dargestellten Kinder bewegen; es erscheint aber insgesamt als ein sorgenfreies Mittelschichtenmilieu. Nur vereinzelt werden auch dramatische Ereignisse thematisiert, etwa Todesfälle von krank gewordenen Kindern (vgl. *Sonnenfibel* 1945, 27). Die wichtigste kindliche Aktivität ist in allen Fibeln das zweckfreie Spiel (vgl. *Guck in die Welt* 1948, 7/14f./21/30; *Meine Welt* 1949, 4/7/9/21f.). Teilweise unterstützen die Kinder auch ihre Mütter bei der Hausarbeit (vgl. *Guck in die Welt* 1948, 46f.). In einigen westdeutschen Fibeln sind die Kinder in kleinere landwirtschaftliche Tätigkeiten wie etwa die Obst-, Heu-, oder Kartoffelernte eingebunden, wobei diese stets nicht als mühsame, sondern als spaßbringende Angelegenheiten dargestellt werden (vgl. *Fröhliches Kinderjahr* 1948, 52). Das Wissen, das über kindliche Eigenschaften vermittelt wird, ist ebenfalls in allen analysierten Fibeln ähnlich: Kinder sind dem-

¹¹ Unter informellen Kindergruppen werden rein private Gruppen von Kindern verstanden, die sich etwa im gemeinsamen Spiel auch spontan zusammenfinden können und die in der Regel nicht von Erwachsenen initiiert oder betreut werden.

zufolge fröhlich, kompetent, selbständig, freundlich, hilfsbereit und folgsam. In den ostdeutschen Fibeln hingegen werden die Kinder insgesamt jedoch als interessierter an ihrer – insbesondere technischen – Umwelt präsentiert (vgl. Guck in die Welt 1948, 82/85).

2.2 Zusammenfassung und Kontextualisierung

In der Analyse der Fibeln des ersten Untersuchungszeitraums zeigen sich viele Parallelen zwischen ost- und westdeutschen Fibeln. So ist die dargestellte Welt in allen analysierten Fibeln auf den kindlichen Nahraum beschränkt; in Hinblick auf das soziale Milieu, die Aktivitäten und die zentralen Eigenschaften der Kinder lassen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Erstlesebüchern der westlichen und der sowjetischen Besatzungszone feststellen. Das in den Fibeln vermittelte Wissen über die Natur ist v.a. auf die heimische Flora und Fauna begrenzt, sowohl in West- als auch in Ostdeutschland gibt es diesbezügliche Anthropomorphisierungen. Zentrale Unterschiede in den Wissensinhalten der Erstlesefibeln finden sich v.a. in den Kategorien des technischen und des kulturellen Wissens. Sie manifestieren sich sowohl innerhalb der westdeutschen Fibeln als auch zwischen west- und ostdeutschen Fibeln. Im Hinblick auf das technische Wissen ist deutlich geworden, dass dieses in den ostdeutschen Fibeln nicht nur häufiger, sondern auch anhand von moderneren technischen Geräten und Abläufen aufgegriffen wird.¹² Technische Gegenstände und Abläufe werden von den Fibelkindern beobachtet und sind niemals anthropomorphisiert oder sachlich falsch dargestellt, z.T. werden sogar falsche Vorstellungen der Fibelkinder korrigiert, etwa die über einen sprechenden ‚Riesen‘, der sich als Lautsprecher entpuppt (vgl. Guck in die Welt 1948, 76f.). Im Unterschied dazu werden in westdeutschen Fibeln technische Inhalte wesentlich seltener thematisiert, auch ist die sachliche Richtigkeit sowohl bei technischen Themen als auch bei der Vermittlung von Wissen über die Natur nicht immer gegeben. Zentrale Differenzen in der Vermittlung des kulturellen Wissens sind im ersten Analysezeitraum v.a. in der unterschiedlich gewichteten Darstellung christlich-religiöser Inhalte zu finden, die in den westdeutschen in qualitativ und quantitativ unterschiedlicher Weise und in den ostdeutschen Fibeln überhaupt nicht aufgegriffen werden.

Sowohl die größere Affinität zur modernen Technik als auch die Aussparung christlich-religiöser Themen in ostdeutschen Fibeln lassen sich im Wesentlichen darauf zurückführen, dass in der sowjetischen Besatzungszone auf ein

¹² Auch die in ‚Guck in die Welt‘ (1945) dargestellten technischen Geräte und Arbeitsabläufe waren keineswegs die aktuellsten Erfindungen, im Vergleich zu den in den westdeutschen Fibeln dargestellten jedoch wesentlich moderner.

bereits in den 1920er-Jahren im Nordosten Deutschlands weit verbreitetes und beliebtes Erstlesebuch zurückgegriffen wurde, das ursprünglich vom reformpädagogisch orientierten Leipziger Lehrerverein entwickelt worden war (vgl. Matthes & Teistler 2008).¹³ Die genauen Prozesse, die zur Zulassung dieser Fibel in der sowjetischen Besatzungszone geführt haben, lassen sich anhand der Archivunterlagen nicht mehr im Detail rekonstruieren.¹⁴ ‚Guck in die Welt‘ (1945) entsprach aber in ihrer Ausrichtung sicherlich am ehesten nicht nur den damaligen schulpolitischen und erzieherischen Bestrebungen der Besatzungsmacht, sondern auch den Vorstellungen der durch diese legitimierten schul- und bildungspolitischen deutschen Akteure, die häufig dem ‚Reformlager‘ der Weimarer Republik entstammten und Anhänger der Lehrervereine sowie reformpädagogisch orientierter Ansätze waren (vgl. Geißler 2000). Der Leipziger Lehrerverein hatte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Ansatz einer weltlichen Schule sehr deutlich vertreten, was sich auch in der Konzeption der von ihm verfassten Fibel niederschlägt: ‚Guck in die Welt‘ ist daher nicht nur – wie andere reformpädagogische Fibern auch – stark an der kindlichen Wahrnehmungs- und Erlebniswelt orientiert, sondern spart zudem von vornherein christliche Themen so weit wie möglich aus (vgl. Guck in die Welt 1945/1948). Auch auf magisch-märchenhafte Inhalte sowie anthropomorphisierte Geschichten war schon in der ursprünglichen Fibel von 1911 weitgehend verzichtet worden, was dem Anspruch, die Kinder in eine lebensweltliche Realität einzuführen, Genüge tun sollte (vgl. Matthes & Teistler 2008). Gleiches galt für die Thematisierung technischer Inhalte, die nicht nur traditionelle Arbeitsabläufe des 19. Jahrhunderts, sondern auch neuere technische Entwicklungen aufgreifen sollte, die in die Welt der Kinder Einzug gehalten hatten.

In der westdeutschen Besatzungszone setzten sich die eher weltlichen Vorstellungen, die in Ostdeutschland zu einer Aussparung religiöser Fibelinhalte geführt hatten, nur in einem Teil der Fibern durch, da sie offenbar von den westlichen Besatzungsmächten nicht für derart wichtig angesehen wurden wie von den Machthabern in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ), zumal die jeweiligen westdeutschen Entscheidungsträger anders als in der SBZ nicht unbedingt dem sozialdemokratischen oder gar kommunistischem Milieu entstammten. In einigen Teilen Westdeutschlands war zudem der Kampf um die Konfessionsschule wieder neu entbrannt, sodass der Vermittlung religiöser Inhalte gerade in den entsprechenden konservativen Kreisen eine größere Bedeutung beigemessen wurde (vgl. Buchinger 1997). Dies erklärt auch, dass diese Inhalte in etwa der

¹³ ‚Guck in die Welt‘ war erstmals 1911 erschienen (vgl. Matthes & Teistler 2008).

¹⁴ Leider sind die Archivunterlagen über die Prozesse der Zulassung dieser Fibel nicht mehr erhalten.

Hälfte der Fibeln einen nicht unerheblichen Raum einnehmen, in anderen hingegen, abgesehen von einer Beschreibung von Weihnachten und Ostern ohne christliche Bezüge, überhaupt nicht aufgegriffen wurden. Die Thematisierung christlich-religiöser Inhalte kann daher als das zentrale synchrone Unterscheidungsmerkmal westdeutscher Fibeln jener Zeit angesehen werden.

3. Schulwissen in den Fibeln der BRD und der DDR in den 1950er-Jahren

3.1 Vergleichende Analyse

Nach den 1949 erfolgten Staatengründungen gibt es weiterhin viele diachrone Gemeinsamkeiten in den Wissensinhalten der BRD- und der DDR-Fibeln, es lassen sich aber auch größere Differenzen feststellen als im ersten Analysezeitraum. Insgesamt wird deutlich, dass die DDR-Fibel im Vergleich zu den in der sowjetischen Besatzungszeit zugelassenen Erstlesewerken einen fundamentalen Wandel erfahren hat, in der BRD hingegen die Fibeln wenig verändert wurden.¹⁵ Die Unterschiede in den vermittelten Wissensinhalten zwischen den westdeutschen Fibeln sind daher auch im Wesentlichen dieselben wie im ersten Analysezeitraum.

Eine zentrale Differenz zeigt sich bereits im Verständnis des durch die Fibeln transportierten Wissens über die Welt. In den westdeutschen Erstlesebüchern unterscheidet sich die in Texten und Illustrationen dargestellte Welt kaum von der der Nachkriegszeit. Wissen darüber, dass ‚die Welt‘ durchaus mehr umfasst als den oben beschriebenen kindlichen Streifraum, findet sich nur in einer einzigen westdeutschen Fibel, in der unter der Überschrift „Wir reisen in die ganze Welt“ (Wir fahren in die Welt 1952, 23) eine fantastische Reise mit Kuscheltieren erzählt wird, im Rahmen derer die verschiedenen Kontinente zwar inhaltlich stark klischeehaft überzeichnet und geografisch völlig unkorrekt dargestellt werden, zumindest aber grafisch präsent sind. In einzelnen westdeutschen Fibeln wird die präsentierte Welt sogar fantastisch, etwa in der ‚Zwergenfibeln‘ (1957) oder auch in ‚Wir fahren in die Welt‘ (1952): Die Fibel-Kinder agieren in einer Fantasiewelt mit Zwergen bzw. anthropomorphisierten Gegenständen (Teddy, Puppe etc.) und bestehen magisch-fantastische Abenteuer, sodass der Bezug zur realen kindlichen Welt fast vollständig verlorengeht. Das Wissen über die Welt, das hingegen in der DDR-Fibel der 1950er-Jahre vermittelt wird, bezieht sich zwar einerseits weiterhin auf den ländlichen und städtischen kindlichen Nahraum, beschreibt aber im Unterschied zu den westdeutschen Erstlesebüchern auch einen kon-

¹⁵ Dies manifestiert sich auch in der Tatsache, dass einige Fibeln in beiden Analysezeiträumen zugelassen waren (vgl. entsprechende Dopplungen im Literaturverzeichnis).

kreten geografischen Raum: „Deutschland (...) unser Vaterland“ (Lesen und Lernen 1951, 126). Unter dieser Überschrift werden zum einen Landschaften dargestellt, die regionale Bezüge ermöglichen (etwa ein Fluss, Berge, das Meer, Bergbau), zum anderen aber auch nationale Gemeinsamkeiten wie etwa die Sprache hervorgehoben: „Überall in Deutschland sprechen die Menschen deutsch. (...) Alle haben dieselbe Sprache. Alle haben wir ein Vaterland: Deutschland.“ (ebd., 127). Bis zur Auflage von 1958 wird für dieses Vaterland trotz der bereits erfolgten Staatengründungen die Bezeichnung ‚Deutschland‘ verwendet (ebd., 126f.), von 1958 an hingegen der politische Begriff der Deutschen Demokratischen Republik benutzt: „Wir leben in der Deutschen Demokratischen Republik“ (Lesen und Lernen 1958, 116). Wurden in der Erstauflage von 1950 noch westdeutsche Städte erwähnt (Lesen und Lernen 1950, 108), so fehlen diese bereits in der zweiten Auflage von 1951 (vgl. Lesen und Lernen 1951).¹⁶ Stattdessen wird über die Thematik ‚1. Mai‘ ein eindeutiger Bezug zur Sowjetunion hergestellt (vgl. ebd., 108).

Auch ‚gesellschaftliche und politische Wissensinhalte‘ unterscheiden sich zwischen west- und ostdeutschen Fibeln nach 1950 fundamental: Wird die Thematik in den westdeutschen Fibeln unverändert ausgespart, so nehmen gesellschaftspolitische Inhalte einen nicht unwesentlichen Stellenwert in allen Ausgaben der Fibel ‚Lesen und Lernen‘ ein (vgl. Lesen und Lernen 1950; Lesen und Lernen 1951; Lesen und Lernen 1958). Dies wird schon in den Wissensinhalten über die Arbeitswelt deutlich, die im Unterschied zu den westdeutschen Fibeln kaum noch traditionelle Handwerkerberufe aufgreifen (s. Abb. 3/4).¹⁷ Stattdessen werden Arbeitertätigkeiten wie die des Fabrikarbeiters oder des Traktoristen thematisiert oder aber die – teilweise durch politische Innovationen wie die Maschinen-Ausleihstationen¹⁸ modernisierte und erleichterte – Arbeit der Bauern. In der DDR-Fibel wird die weibliche Berufstätigkeit als Normalfall dargestellt, auch wenn die in der Fibel präsentierten Rollenbilder ansonsten weiterhin ebenso traditionell sind wie in den westdeutschen Fibeln. Als weiteres gesellschaftspolitisches Thema der DDR-Fibel werden die Arbeitsteilung zwischen Arbeitern und Bauern sowie die Notwendigkeit einer organisierten Zusammenarbeit aller beim Aufbau des neuen Staates thematisiert:

¹⁶ Über die Nennung west- wie ostdeutscher Städte wird in dieser Fibel eine gesamtdeutsche bzw. internationale Gemeinschaft der Arbeiterschaft hergestellt, die unter der Thematik ‚1. Mai‘ aufgegriffen wird: „In Berlin, in Hamburg, in München, in Leipzig, überall in Deutschland und in der ganzen Welt feiern die Arbeiter.“ (Lesen und Lernen 1950, 108).

¹⁷ In den westdeutschen Fibeln findet sich diesbezüglich in der vorgenommenen Analyse eine einzige Ausnahme: In dem Erstlesebuch ‚Meine liebe Fibel‘ (1950) wird ebenfalls die Arbeit in einer Fabrik beschrieben.

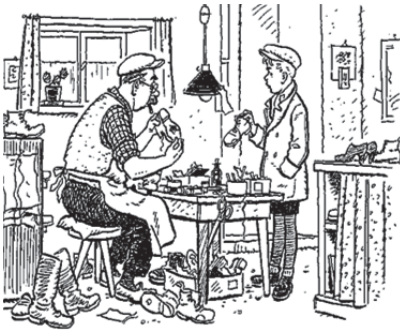
¹⁸ Später: Maschinen Traktoren Stationen (MTS).

„Einer hilft dem anderen, alle arbeiten zusammen damit es uns allen gut geht. (...) In den Fabriken arbeiten Männer und Frauen an den Maschinen. Auf den Feldern pflügen, säen und ernten die Bauern.“ (Lesen und Lernen 1958, 116f.)

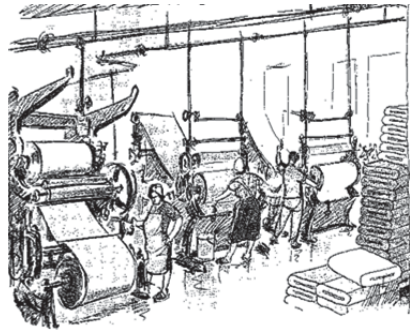
Wissen über die politischen Strukturen des Staates wird vom Staatspräsidenten selbst über die Fibeltexte und -illustrationen den Lesern beschrieben und zumeist auch erklärt. Dabei werden hochkomplexe Themen wie Vergesellschaftung und Jahrespläne zumindest implizit angesprochen:

„Unser Präsident ist ein Freund der Arbeiter. Er selbst war früher ein Tischler. Oft besucht er die volkseigenen Betriebe und sagt zu den Arbeitern: ‚Diese Fabriken gehören uns allen. Wenn wir besser arbeiten, werden wir besser leben. Überlegt, wie ihr noch besser arbeiten könnt. Wir brauchen mehr Maschinen, mehr Kleider, mehr Essen, wenn es allen gut gehen soll.‘ Und die Arbeiter machen einen Plan. Sie überlegen gemeinsam und sie schaffen auch, was sie sich vorgenommen haben.“ (Lesen und Lernen 1951, 128f.)

In der DDR-Fibel wird zudem das Thema ‚Krieg‘ als schreckliche Vergangenheit und ‚Frieden‘ als positive Gegenwart aufgegriffen, wobei ausdrücklich betont wird, dass zur Aufrechterhaltung einer friedlichen Gegenwart Anstrengungen aller Gesellschaftsmitglieder nötig sind (vgl. ebd., 130f.).



Quelle: Meine lustige Fibel 1954, 68



Quelle: Lesen und Lernen 1951, 90

Abb. 3 und Abb. 4: Arbeitswelt in den Fibeln der BRD (Abb. 3: Meine lustige Fibel 1954, 68) und der DDR (Abb. 4: Lesen und Lernen 1951, 90)

Im ‚Wissen über Natur und Technik‘ zeigen sich sowohl in der ostdeutschen Fibel als auch in den Erstlesebüchern der BRD die gleichen diachronen Gemeinsamkeiten und Differenzen wie im ersten Teil des Analysezeitraums. So werden in den Erstlesebüchern West- und Ostdeutschlands weiterhin v.a. die heimische Flora und Fauna thematisiert (vgl. u.a. Lesen und Lernen 1951, 76; Die goldene Brücke 1950, 37). Anthropomorphisierungen finden sich in

„Lesen und Lernen“ im Unterschied zum ersten Analysezeitraum überhaupt nicht mehr, in den meisten westdeutschen Fibeln hingegen schon (vgl. u.a. Meine lustige Fibel 1954, 43/74/82). Auch die Fibeln mit den sachlich falschen Aussagen über die Natur sind z.T. weiterhin zugelassen (vgl. Komm mit du frohe Kinderschar 1953) bzw. es werden neue Fibeln herausgegeben, die den Kindern ebenfalls sachlich falsche Vorstellungen vermitteln, etwa über den Osterhasen (vgl. u.a. Meine lustige Fibel 1954, 82f.). Technik spielt als Inhalt in der DDR-Fibel wie bereits in den Jahren 1945 – 1949 eine wesentlich größere Rolle als in den westdeutschen Erstlesewerken, wobei im zweiten Analysezeitraum teilweise ein Bezug zu den gesellschaftspolitischen Inhalten hergestellt wird. Während in westdeutschen Fibeln weiterhin traditionelle Handwerkskunst dargestellt wird (s. Abb. 5), werden in der DDR-Fibel neue Maschinen als Produkte der Arbeiter präsentiert (s. Abb. 6).



Quelle: Die goldene Brücke 1950, 74



Stolz zeigen die Arbeiter heute, was sie für alle schaffen.
 Was ist dort auf dem Lastauto?
 Eine neue Maschine mit riesigen Schwungrädern.
 Viele, viele Arbeiter haben sie gebaut.
 Sie mußten lange überlegen und messen,
 hämmern und feilen, bohren und schrauben.

Quelle: Lesen und Lernen 1951, 109

Abb. 5 und Abb. 6: Technik in einer Fibel der BRD (Abb. 5: Die goldene Brücke 1950, 74) und der DDR (Abb. 6: Lesen und Lernen 1951, 109)

Thematisiert wird auch die Arbeitserleichterung für Bauern durch technische Neuerungen und gesellschaftspolitische Entwicklungen wie die Umstrukturierung der Landwirtschaft in der DDR, z.B. durch die Einrichtung von Maschinen-Traktorenstationen, die im staatlichen Besitz befindliche technische Geräte für alle beteiligten Landwirte zur Verfügung stellten:

„Da rattert auch schon der Motor los. Die Pflugscharen werfen die Erde um. ‚Vater, das geht aber viel schneller als mit unseren Pferden!‘, sagt Paul.“ (Lesen und Lernen 1951, 96)

Innerhalb der westdeutschen Fibeln zeigen sich in der Darstellung von Technik und technischen Inhalten auch im Unterschied zum ersten Analysezeitraum insofern Differenzen, als diese Thematik von einigen Fibeln durchaus aufgegriffen wird – wenngleich in qualitativ und quantitativ deutlich geringerem Ausmaß als in der DDR-Fibel –, in einem Drittel der westdeutschen Erstlesewerke jedoch weiterhin vollkommen ausgespart wird.

Das ‚kulturelle Wissen‘, das in den Fibeln der BRD bzw. der DDR vermittelt wird, unterscheidet sich ebenfalls nur wenig von dem in den jeweiligen Vorgängerfibeln des ersten Analysezeitraums. So werden sowohl in der DDR-Fibel als auch in den Erstlesebüchern der BRD weiterhin Märchen, Reime und Lieder aufgegriffen, die sich in ihren inhaltlichen Aussagen weder innerhalb der westdeutschen Fibeln noch zwischen west- und ostdeutschen Erstlesebüchern wesentlich unterscheiden (vgl. Lesen und Lernen 1951, 107; Im Wundergarten 1952, 52). Zusätzlich wird aber in ‚Lesen und Lernen‘ bereits von der ersten Auflage (1950) an durch die ausführliche Thematisierung des 1. Mai ein zentrales gesellschaftspolitisches Ereignis aufgegriffen (vgl. Lesen und Lernen 1950, 108ff.). In den westdeutschen Fibeln finden sich solche gesellschaftliche Ereignisse überhaupt nicht, stattdessen wird der bereits im ersten Analysezeitraum vorhandene Gegensatz zwischen deutlich religiös geprägten und eher weltlich ausgerichteten Fibeln eher noch verstärkt. Wiederum sind religiöse Inhalte eher in den Fibeln katholisch-konservativer Bundesländer zu finden.¹⁹

Das über die Texte und Illustrationen der Erstlesebücher transportierte ‚Wissen über Kinder‘ weist zwischen den Fibeln der BRD und der DDR sowohl diachrone Gemeinsamkeiten als auch zentrale Unterschiede auf. So sind Kinder einerseits sowohl in den west- als auch in den ostdeutschen Erstlesebüchern weiterhin die Hauptakteure in den dargestellten Welten. Auch bleibt das zweckfreie Spiel die wichtigste kindliche Tätigkeit in allen analysierten Fibeln (z.B. Lesen und Lernen 1951, 16f./29/32; Meine lustige Fibel 1954, 5/14/18). Zudem unterscheiden sich die Kinder in ihren Eigenschaften nicht wesentlich von denen der Vorgängerfibeln. Allerdings wird der Begriff ‚Kinder‘ in der DDR-Fibel insofern erweitert, als Kinder in der ‚ganzen Welt‘ verortet werden (vgl. Lesen und Lernen 1951, 94f.). Das soziale Milieu, in dem die Kinder den Fibeln zufolge aufwachsen, unterscheidet sich nun deutlich zwischen west- und ostdeutschen Fibeln. In den westdeutschen Erstlesewerken bleibt es weiterhin unbestimmt, wird aber insgesamt als sehr harmo-

¹⁹ Im bayerischen „Wundergarten“ finden sich etwa Texte wie „Wo ist Gott“ (Im Wundergarten Teil III, 1952, 3), „Ein Vogel beim Heiland am Kreuz“ (ebd., 3), „Von Gott kommt alles her“ (ebd., 12), „Gebet für die Eltern und Lehrer“ (ebd., 25), „Sonntag“ (ebd., 30); „Wenn die Kinder beten“ (ebd., 31), „Gebet“ (ebd. 31, 48) oder auch „Der Garten Gottes“ (ebd., 32).

nisch dargestellt; in der DDR-Fibel ist das soziale Umfeld der Kinder, anders als im ersten Analysezeitraum, über die Texte und Illustrationen einem Arbeiter- und Bauernmilieu zuzuordnen (vgl. Lesen und Lernen 1951, 15/90f./96/106). Die Hilfe, die die Kinder weiterhin sowohl in der DDR-Fibel als auch in den westdeutschen Erstlesewerken leisten, bezieht sich wie in der Besatzungszeit vorwiegend auf die häusliche Unterstützung der Mutter (vgl. ebd., 42/44; Fröhliches Kinderjahr 1954, 16). In der DDR-Fibel wird darüber hinaus die Hilfe auf gesellschaftlicher Ebene thematisiert. Sie ist im Unterschied zum ersten Analysezeitraum sowohl inhaltlich als auch personell nicht mehr auf das häusliche Umfeld beschränkt, sondern umfasst beispielsweise Situationen, in denen junge Pioniere sich im öffentlichen Raum hilfsbereit zeigen (vgl. ebd., 68f./82).

3.2 Zusammenfassung und Kontextualisierung

Im zweiten Analysezeitraum gibt es noch zahlreiche Parallelen in den vermittelten Wissensinhalten zwischen west- und ostdeutschen Fibeln. In allen analysierten Fibeln werden der kindliche Streifraum sowie die heimische Flora und Fauna als Hauptbestandteile der kindlichen Welt erkennbar. Zudem sind sowohl in der BRD als auch in der DDR weiterhin spielende Kinder, die sich in ihren zentralen Eigenschaften nicht wesentlich voneinander unterscheiden, die Hauptakteure in den Fibeln. Die in den Fibeln vermittelten traditionellen Kulturgüter wie Märchen oder Reime sind in allen analysierten Erstlesebüchern inhaltlich ähnlich, teilweise sogar identisch. Zentrale Unterschiede im Schulbuchwissen finden sich im zweiten Analysezeitraum v.a. zwischen west- und ostdeutschen Erstlesefibeln. Sie manifestieren sich in allen analysierten Kategorien, wobei die gesellschaftspolitische Färbung der thematisierten Inhalte in der DDR-Fibel als zentrales Merkmal für die Differenzen angesehen werden kann. Diese spielte im ersten Analysezeitraum noch keine Rolle. So ist etwa die kindliche Welt in der DDR-Fibel anders als in den westdeutschen Fibeln nicht mehr auf den privaten kindlichen Nahraum beschränkt, sondern beinhaltet politische Begriffe wie ‚Deutschland‘, ‚DDR‘ und ‚Vaterland‘. Wissen über gesellschaftspolitische Themen wird direkt oder indirekt vermittelt. So werden beispielsweise die Thematiken ‚Arbeitswelt‘ und ‚Technik‘ in den Erstlesewerken aufgegriffen und mit gesellschaftspolitischen Inhalten verknüpft. Die im ersten Analysezeitraum bestehenden Differenzen innerhalb der westdeutschen Fibeln sind weiterhin vorhanden, werden aber nicht weiter verstärkt. Sie zeigen sich v.a. in der unterschiedlichen Gewichtung religiöser und technischer Themen sowie magisch-fantastischer Elemente. Die Unterschiede, die in der Vermittlung von Wissen über die Welt zwischen west- bzw. ostdeutschen Fibeln deutlich wurden, lassen sich durch kontextua-

le Bezüge zumindest teilweise erklären. Ein klarer Anspruch der Schulbuchentwicklung in der DDR war es bereits Ende der 1940er-Jahre, dass sich Schulbücher in erzieherischer Intention am Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung beteiligen (vgl. Alt 1949a/b). Dabei sollte zwar „bewußt an die fortschrittlichen Fibeln, die bis 1933 in Deutschland entwickelt“ (Feuer 1950, 3) worden waren, angeknüpft werden, andererseits aber das Kind „in unsere Zeit“ (ebd., 3) gestellt werden. Von Anfang an legten die Autoren der ersten DDR-Fibel, Johannes Feuer und Robert Alt,²⁰ Wert darauf, in den Fibeln „erste Einsichten in gesellschaftliche Zusammenhänge“ (ebd., 3) zu vermitteln. Durch die Erweiterung der dargestellten Welt und deren Politisierung bzw. gesellschaftliche Verortung wurde solchen Ansprüchen Rechnung getragen. Die Veränderung des als ‚Vaterland‘ bezeichneten Begriffes ‚Deutschland‘ (bis 1957) bzw. ‚DDR‘ lässt sich durch die damalige gesellschaftspolitische Entwicklung ebenfalls erklären: Erziehungsinhalte wie die Liebe zum ungeteilten (!) deutschen Vaterland waren in den frühen 1950er-Jahren übergeordnete Ziele des gesamten Schulwesens in der DDR (vgl. Jung 2011). Die offizielle Teilung Deutschlands war gerade erst vollzogen, sodass die persönlichen Kontakte zum westdeutschen Teil noch intensiv waren. Nach dem Scheitern der sowjetischen Bemühungen um eine gesamtdeutsche Lösung – im sowjetischen Sinne – waren die politischen und ideologischen Rücksichten auf die neu gegründete Bundesrepublik überwiegend aufgegeben worden (vgl. Geißler 1995). Die DDR-Führung beharrte aber auch in den 1950er-Jahren noch auf einer Einheit Deutschlands, zumindest unter mittelfristiger Perspektive, sodass der Bezug zu Gesamtdeutschland in den ersten Auflagen der DDR-Fibel (bis 1957) verständlich bleibt (vgl. Weber 2012, 44). In den späteren Auflagen hingegen stand nicht mehr der Kampf um ein „einiges Vaterland“ (Feuer 1950, 9) im Vordergrund, sondern die Erziehung zur Liebe für die neue Heimat DDR (vgl. Stürmer 2014). Auch die Verknüpfung der vermittelten Wissensinhalte aus der Kategorie ‚Technik/Arbeitswelt‘ mit gesellschaftspolitischen Inhalten in der DDR-Fibel lässt sich auf den Anspruch der Fibelentwickler zurückführen, über den Inhalt der Fibel „einen Beitrag zur demokratischen Erziehung unserer Kinder“ (Feuer 1950, 6) zu leisten. Der Anspruch, „Wissen über die neue Technik, das neue Arbeitsleben“ (ebd., 3) zu vermitteln, findet sich in der Begleitschrift zur Fibel. Dabei wurde die Technik als ein Produkt der neuen politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse angesehen. Insofern erscheinen sowohl die verstärkte Thematisierung technischer Inhalte als auch die Verknüpfung dieser Wissensinhalte

²⁰ Johannes Feuer (1898 – 1977) und insbesondere auch Robert Alt (1905 – 1978) waren in der DDR sehr renommierte Pädagogen (vgl. Mädicke 1989; König 1989).

mit gesellschaftspolitischen Themen in der DDR-Fibel durchaus nachvollziehbar. Die teilweise völlige Aussparung der Thematik in den westdeutschen Fibeln sowie die durchweg in quantitativer und qualitativer Hinsicht geringere Gewichtung verwundert hingegen in Anbetracht der Tatsache, dass technische Neuerungen in der Industrie und auch in privaten Haushalten der BRD eigentlich noch in weitaus größerem Maße bedeutsam waren als in der DDR (vgl. Wildt 1994). Möglicherweise sind sie durch eine in den 1950er-Jahren in der westdeutschen Gesellschaft noch verbreitete technik- und modernitätskritische Haltung erklärbar, die ihren Niederschlag auch in den Fibeln fand (vgl. Laak 1997). Die in den DDR-Fibeln thematisierte weibliche Berufstätigkeit war durchweg eine der zentralen Intentionen der SED (vgl. Koch & Knöbel 1986). Ein entsprechendes weibliches Rollenbild sollte daher wohl schon an die Kinder herangetragen werden und entsprach zunehmend auch der gesellschaftlichen Realität (vgl. ebd.). Im Unterschied hierzu präsentiert sich das in den westdeutschen Fibeln vermittelte Wissen über die Arbeitswelt stark rückwärtsgerichtet und hatte wenig mit den tatsächlichen damaligen Strukturen gemein: Handarbeit und Handwerk waren, anders als in den Fibeln dargestellt, auch in der BRD in den 1950er-Jahren immer weniger bedeutsam und im Agrarbereich vollzogen sich durchgreifende Veränderungen, die in den Fibeln in keiner Weise abgebildet wurden (vgl. Kaelble 1992; Henning 1977). In den Erstlesebüchern der 1950er-Jahre wurde in Westdeutschland somit Wissen über eine real nicht mehr oder noch nie existente Welt vermittelt, die als Ideal verklärt wurde. Insgesamt sind die diachronen Veränderungen im vermittelten Wissen der westdeutschen Erstlesebücher zwischen dem ersten und dem zweiten Analysezeitraum nur sehr gering. Dies liegt vermutlich darin begründet, dass das Jahr 1950 für die westdeutschen Fibeln anders als für das ostdeutsche Erstlesewerk insgesamt keinen fundamentalen Wandel bedeutete. Bereits nach dem Ersten Weltkrieg wurden in den Fibeln elementare gesellschaftliche Bezüge und politische Gegebenheiten weitgehend ausgeklammert, was dazu führte, dass „eine gewisse neutralisierte Lebenswelt entstand, die in einer Art Niemandsland angesiedelt war“ (Matthes & Teistler 2008, 130). Diese politisch und gesellschaftlich neutrale Welt wurde durch das Wiederauflegen von Fibeln aus der Weimarer Republik in Form von Nachkriegsfibeln nach 1945 fortgeschrieben, deren grundsätzliche inhaltliche Veränderung auch in den Neuerscheinungen offenbar (noch) nicht für nötig gehalten wurde. Möglicherweise ist das Festhalten an den tradierten Wissensinhalten durch eine „Sehnsucht nach der versunkenen Welt des Bürgertums“ (Laak 1997, 17) erklärbar. Laak (1997) erklärt diese Sehnsucht durch eine starke Verunsicherung der Bevölkerung aufgrund der Frage nationaler Schuld und des Anforderungsdruckes einer neuen, in wirtschaftlicher, sozialer

und kultureller Hinsicht tatsächlich stark veränderten und dynamischen Welt. Die im zweiten Analysezeitraum eher noch verstärkte Differenz in der Frage der Thematisierung christlich-religiöser Inhalte innerhalb der westdeutschen Fibelwelt lässt sich wohl am ehesten auf das Wiedererstarken konservativer und religiöser Vorstellungen in einigen christlich-katholischen Gegenden Deutschlands zurückführen. Möglicherweise ist dies mit einem Bedürfnis nach einer Wiedererstarkung religiöser Werte nach deren weitgehender Verdrängung oder Verweltlichung während des Nationalsozialismus erklärbar, was sich auch in der erneuten Diskussion um die Konfessionsschulen, etwa in Bayern, manifestiert (vgl. Buchinger 1997).

4. Ausblick

Eine Weiterführung der Analyse west- und ostdeutscher Fibeln im Hinblick auf die darin vermittelten Wissensinhalte über die 1960er-Jahre hinaus erscheint nicht nur im internen Vergleich, sondern auch im Vergleich zwischen den jeweiligen deutschen Staaten sehr vielversprechend. In beiden Teilen Deutschlands ist aufgrund der o.g. Bruchstelle in der Fibelentwicklung in den 1960er-Jahren mit Veränderungen in den vermittelten Wissensinhalten zu rechnen, die sich auf die jeweilige gesellschaftspolitische Entwicklung zurückführen lassen.

So stellten sich rückblickend die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen, die die BRD in den 1950er-Jahren prägten, für die meisten Menschen als durchaus positiv dar (vgl. Schildt 2007). Wohl deshalb hat sich die Einstellung vieler BRD-Bürger zur Moderne im Verlauf eines Jahrzehnts grundlegend geändert, was in der Gesellschaft der 1960er Jahre zu einem Wertewandel und im Zuge dessen zu einer Pluralisierung der Lebensformen führte, was Dahrendorf (1961) als eine „stille Revolution“ (ebd., 85) bezeichnete. Die Vielfalt der in den Fibeln vermittelten Wissensinhalte müsste in der BRD daher größer geworden sein. Tatsächlich wurden im Zuge der ‚Fibelkritik‘ der ausgehenden 1960er-Jahre gerade einige der o.g. Spezifika westdeutscher Fibeln wie etwa die mangelnde Einsicht in das Arbeitsleben des modernen Menschen sowie die Präsentation einer ‚heilen Welt‘ heftig kritisiert (vgl. Gümbel 1967; Bauer 1971; Tatz 1975). Denkbar wäre auch, dass zumindest in einigen Fibeln nach den gesellschaftspolitischen Prozessen und Veränderungen der ausgehenden 1960er-Jahre auch im Hinblick auf Erziehungsziele ganz neue Inhalte (etwa politischer Art) aufgegriffen wurden. In dieser Hinsicht könnten sich entsprechend der unterschiedlichen politischen Machtverhältnisse in den drei Bundesländern möglicherweise neue Differenzen innerhalb der westdeutschen Fibellandschaft zeigen.

In der DDR zeichnete sich nach der bildungspolitischen Tendenzwende der ausgehenden 1940er-Jahre – in denen die erste DDR-Fibel entstanden war – und der Revisionismusdebatte in den 1950er-Jahren immer deutlicher eine verstärkte Vereinnahmung von Schule für die politische Bildung und Erziehung der Kinder ab (vgl. Geißler & Wiegmann 1996). Mit dem Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR von 1959 wurde zudem die „Sozialistische Persönlichkeit“ (Neuner 1976, 3) erstmals als erzieherisches Leitbild von Schule festgeschrieben. In einer Weiterführung der Analyse für die DDR-Fibeln wäre daher v.a. die Frage interessant, ob die dadurch bedingten neuen Schwerpunktsetzungen und Zielsetzungen die in den Fibeln vermittelten Inhalte veränderten.

In der Weiterführung der vergleichenden Analyse bliebe somit zu klären, inwiefern sich durch die gesellschaftspolitische Entwicklung in beiden Teilen Deutschlands und die möglicherweise dadurch veränderten Wissensinhalte in den jeweiligen Fibeln neue Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen west- und ostdeutschen Erstlesewerken offenbaren. Neben der Analyse des in den Fibeln transportierten Wissens für Kinder – über die Welt und die Gesellschaft, die Natur, die Technik und die Kultur – ist aber v.a. auch eine vergleichende Analyse des jeweils vermittelten Wissens über Kinder aufschlussreich, da hier sichtbar werden kann, welche Wissensinhalte den Kindern über sich selbst vermittelt werden sollten. Dabei stellt sich die Frage, ob sich die so in den Fibeln präsentierten Kinder in ihren zentralen Eigenschaften auch nach der verstärkten Politisierung von Schule in der DDR und der 1968er-Bewegung in Westdeutschland weiterhin so ähnelten oder ob sich diesbezüglich grundlegende Unterschiede zeigen.

5. Quellen und Literatur

5.1 Quellen²¹

Bei uns daheim. Ein fröhliches Kinderbuch zum Lesenlernen. Von Walter Klingenburg, Rudolf Schaal und Gustav Wirsching. Esslingen a.N. 1955. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Niedersachsen und Baden Württemberg.

Bremer Fibel. Ein Geschichtenbuch zum Lesenlernen. Autor: Fritz Gansberg. Bilder: Herbert Wellmann. Bremen 1945. Mit Erlaubnis des kommandierenden Generals der Streitkräfte der Vereinigten Staaten, europäischer Schauplatz, gedruckt und für den Gebrauch an deutschen Schulen in der amerikanischen Besatzungszone genehmigt. Leicht veränderte Ausgabe der 1942 erschienenen „Meine Fibel“.

²¹ Die Zulassung der für die Analyse verwendeten Fibeln ließ sich in den jeweiligen Bundesländern z.T. über entsprechende Eintragungen im Impressum der Fibeln oder aber über Zulassungslisten erheben, ist aber vermutlich nicht vollständig, da die Zulassungslisten nicht für alle Bundesländer verfügbar waren. Die genauen bibliografischen Hinweise gehen z.T. auf die Bibliografie der in den westlichen Besatzungszonen erschienenen Fibeln von 1945-1949 von Gisela Teistler zurück (vgl. Teistler & Matthes 2008, 133ff.).

- Das Kinderjahr. Ein Lesebuch für unsere Kleinen von Alex Kleßmann und Peter Seidensticker. Bildschmuck: Hilda Körner. Ausgabe B: Druckschrift. Berlin/Hannover/Darmstadt 1954. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen in Niedersachsen.
- Der fröhliche Wagen. Eine neue Fibel. Diese Fibel wurde von einem Arbeitskreis geschaffen. Zeichnungen H. Mende. Düsseldorf 1957. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen.
- Die goldene Brücke. Ein fröhliches Lesebuch für unsere Kleinen. Bearbeitet von Dr. Martin Behrendt. Die Bilder sind von Irene Reicherts-Born. Hannover 1950. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen in Niedersachsen.
- Die Silberfibel. Mit vielen Geschichten und Bildern. Herausgegeben von Rektor Johannes Bach. Frankfurt/Main 1952. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Hessen und Niedersachsen.
- Fibel. Farbige Bilder von A. Warnemünde. Weimar 1945.
- Fröhliches Kinderjahr. Ein lustiges Lesebuch für unsere Kleinen. Von Wilhelm Behrens und Erna Beuck. Mit Bildern von Jochen Neumeister. Braunschweig/Berlin/Hamburg/ München/Kiel/ Darmstadt. Genehmigt für den Gebrauch in Schulen durch Control Commission for Germany (B.E.). 1948.
- Fröhliches Kinderjahr. Ein lustiges Lesebuch für unsere Kleinen. Von Wilhelm Behrens und Erna Beuck. Mit Bildern von Jochen Neumeister. Braunschweig/Berlin/Hamburg/München/Kiel/Darmstadt 1951. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Niedersachsen und Schleswig-Holstein.
- Glockenfibel. Eine Ganzheitsfibel. Ausgabe A (gemischte Blockschrift). Bearbeitet von Hans Gräfe, Edith Jahn, Else Schmidt. Grafische Gestaltung und Illustrationen: Kurt Weinert. Berlin/Hannover/Darmstadt 1949.
- Glockenfibel. Eine Ganzheitsfibel. Ausgabe A (gemischte Blockschrift). Bearbeitet von Hans Gräfe, Edith Jahn, Else Schmidt. Grafische Gestaltung und Illustrationen: Kurt Weinert. Berlin/Hannover/Darmstadt 1950. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen in Niedersachsen.
- Guck in die Welt. Ein Lesebuch für die Kleinen. Mit farbigen Bildern von Georg Kretschmar²². Herausgegeben im Auftrag der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone. Berlin/Leipzig 1945.
- Guck in die Welt. Ein Lesebuch für das erste Schuljahr. Bearbeitet von einem Ausschuß der Gewerkschaft der Lehrer und Erzieher im FDGB, Leipzig. Farbige Bilder: Georg Kretschmar. 4., neubearbeitete Auflage. Berlin/Leipzig 1948.
- Hopsi-Fibel. Erstlesebuch. Von Ferdinand Denzel. Illustriert von Eva Ritzler. Freising/Obb. 1960. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen in Bayern.
- Im Wundergarten. Teil III. Ludwig Reinhard. Einband und Textzeichnungen von Beatrice Braun-Fock. München. 1952. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen in Bayern.
- Ina und Uli. Eine lustige Fibel für Schule und Haus von Erich Wollenzien. Ausgabe A (Schreiblesefibel). Berlin/Hannover 1947. Genehmigt für den Gebrauch in Schulen durch Control Commission for Germany (B.E.).
- Ina und Uli. Eine lustige Fibel für Schule und Haus von Erich Wollenzien. Ausgabe A (Schreiblesefibel). Berlin/Hannover 1950. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen in Niedersachsen.
- Kinderfibel. Herausgegeben von der Direction l'Education Publique, G.M.Z.F.O. Offenburg u.a. 1946.

²² Der Illustrator heißt korrekt Kretschmar. Die Schreibweise des Illustrators wurde erst ab der 4. Auflage (Ausgabe von 1948) richtiggestellt. Ab der (ansonsten unveränderten) Auflage von 1946 findet sich der Hinweis „Bearbeitet von einem Ausschuss der Gewerkschaft für Lehrer und Erzieher im FDGB“.

- Kinderwelt. Erstes Schuljahr. Bearbeitet auf Grund von Otto Zimmermanns Hansafibel. Mit über 100 farbigen Bildern von Eugen Osswald und Ernst Kutzer. Neudruck 1945. Genehmigt für den Gebrauch an Schulen durch Central Commission for Germany (B.E.).
- Komm mit, du frohe Kinderschar. Herausgegeben von Albert Böker, Hanna Hämel-Pappik, Karl Müller, Horst Wetterling, Hermann Wittnebe. Mit Bildern von Irene Diederichs-von Bergner. Genehmigt für den Gebrauch an Schulen durch Control Commission for Germany (B.E.). Braunschweig 1949.
- Komm, wir lesen. Herausgegeben von Josef Schölling mit Bildern von Reinhard Herrmann und Ulla Rottmann. Münster 1955. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.
- Leo und die anderen. Synthetische Fibel. Herausgegeben vom Arbeitskreis Unser Lesebuch. Bilder von Heinz Wilthelm. Essen/Lüdenscheid 1951. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.
- Lesen und Lernen. 1. Auflage 1950. Diese Fibel schufen in gemeinsamer Arbeit Johannes Feuer, Robert Alt und Hans Baltzer, der die Bilder zeichnete. Berlin.
- Lesen und Lernen. 2., verbesserte Auflage 1951. Diese Fibel schufen in gemeinsamer Arbeit Johannes Feuer, Robert Alt und Hans Baltzer, die die Bilder zeichnete. Berlin.
- Lesen und Lernen. Ausgabe 1958. Bearbeitet von Johannes Feuer und Robert Alt. Die Bilder zeichnete Hans Baltzer. Berlin.
- Mein Buch. Autoren: Hans Brückl und Wilhelm Reichert. Illustrationen: Ernst Kutzer. München 1946. Notausgabe von Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Lesen und Zählen von Hans Brückl für bayerische Landschulen bearbeitet von Wilhelm Reichert, mit Bildern von Ernst Kutzer. Veröffentlicht im Auftrag des Obersten Befehlshabers der Amerikanischen Streitkräfte.
- Mein erstes Buch zum Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben von Hans Brückl. Einband, Vorsatz und Bilder von Brigitte Ludszuweit und Gertrud Mooser. München 1948.
- Meine Fibel. Herausgegeben von Dr. Peter Engel und Theo Schreiber mit vielen Bildern von Irene Reicherts-Born. Offenburg/Mainz 1950. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Hessen und Niedersachsen.
- Meine Freunde und ich. Ganzheitsfibel von Hermann Bühnemann. Umschlag und Textbilder von Traudl Mayr. München 1958. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen in Hessen.
- Meine kleine bunte Welt. Ein Lesebuch für das 1. Grundschuljahr. Herausgegeben von der Lesebuchverwaltungskommission. Veröffentlicht unter der Zulassungsnummer US-W-2000 der Nachrichtenkontrolle der Militärregierung. Limburg. 1945.
- Meine liebe Fibel. Herausgegeben von Therese Hanisch/Max Meurer/Thea Werner. Die Bilder zeichnete Elisabeth Fulda. Bochum 1950. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz.
- Meine lustige Fibel. Eine synthetische Fibel von Frida Neubart, Dr. Karl Kreipe, Wilhelm Berges. Illustrationen Emmerich Huber. Berlin/Hannover/Darmstadt 1954. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Hessen und Niedersachsen.
- Meine Welt. Ein Lesebuch für das erste Grundschuljahr. Herausgegeben von der Hessischen Lesebuchstiftung, Abteilung Lesebuch-Kommission. Die Bebilderung wurde nach kunstpädagogischen Gesichtspunkten betreut von Prof. Dr. Leo Weismantel, Leiter des pädagogischen Ausbildungslehrgangs Fulda. Limburg. Genehmigt für den Gebrauch in Schulen durch Education and Religious Affairs Branch, Office of Military Government (US) 1. Februar 1949. Limburg.
- Moni und Udo. Eine Lesebibel auf der Grundlage des natürlichen Lesenlernens. Bearbeitet von einem pädagogischen Arbeitskreis. Bilder von Hans und Maria Mannhart. Dortmund 1957. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Rheinland Pfalz, Niedersachsen, Schleswig-Holstein.
- Neue Fibel. Von Paul Dohrmann. Umschlagentwurf und Inhaltszeichnungen: Irmhild Warweg. Hannover 1947. Genehmigt für den Gebrauch in Schulen durch Control Commission for Germany (B.E.).

- Neue Fibel. Von Paul Dohrmann. Umschlagentwurf und Inhaltszeichnungen: Irmhild Warweg. Hannover 1952. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Hessen und Niedersachsen.
- Peter und die anderen. Fibel auf ganzheitlicher Grundlage. Herausgegeben vom Arbeitskreis Unser Lesebuch. Bilder von Heinz Wilhelm. Essen/Lüdenscheid 1951. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.
- Sonnenfibel. Herausgegeben von Dr. Maria Koch. Bilder von Else Wenz-Vietor. Genehmigt für den Gebrauch in Schulen durch Control Commission for Germany (B.E.). Düsseldorf 1945.
- Tür und Tor. Eine niedersächsische Fibel für den ersten Leseunterricht auf ganzheitlicher Grundlage. Verfasser: Helene Beuermann, Martin Behrendt, Cal Will. Mit Bildern von Ulrik Schramm. Ausgabe B: Druckschrift. Hannover/Hamburg 1951. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Hamburg und Niedersachsen.
- Wer liest mit? Ein Bilderbuch zum Lesenlernen von Artur Kern mit zahlreichen Bildern von Wolfgang Felten. Freiburg 1950. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bremen und Saarland.
- Wir fahren in die Welt! Ein Buch zum ganzheitlichen Lesenlernen. Von Johannes Wittmann. Dortmund 1952. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hamburg.
- Wir lernen lesen. Eine Fibel für Stadt und Land. Von Hirtler-Kiefer-Ries. Mit vielen Bildern von Wolfgang Felten. Freiburg 1946. Autorisation: Direction de l'Information – G.M.Z.F.O. Visa de la Direction de L'Education Publique No 1.
- Wir lernen lesen. Eine Fibel für Stadt und Land. Von Hirtler-Kiefer-Ries. Mit vielen Bildern von Wolfgang Felten. Freiburg 1950. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen in Niedersachsen.
- Zwergenfibel. Von Gerhard Renneberg. Ein ganzheitliches Erstlesebuch mit vielen Bildern von Horst Schönwalter. Bochum 1957. Zugelassen für den Gebrauch an Schulen z.B. in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Berlin, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen.

5.2 Literatur

- Alt, Robert (1949a): einige Gesichtspunkte zur Gestaltung unserer Schulbücher [sic]. Teil I. In und II. In: Pädagogik 4, 193-211.
- Alt, Robert (1949b): einige Gesichtspunkte zur Gestaltung unserer Schulbücher [sic]. Teil II. In: Pädagogik 7, 369-382.
- Barthes, Roland (1967): Rhetorik des Bildes. In: *Alternativ. Blätter für Literatur und Diskussionen*, 9, H.54, 28-46.
- Bauer, Sybille (1971): Die Fibel als Instrument der Sozialisation. In: *Diskussion Deutsch*. H 5/1971, 265-273.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Frankfurt/Main.
- Buchinger, Hubert (1997): Wiederaufbau und Re-education. Gesamtdarstellung. In: Liedtke, H. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Band III: Geschichte der Schule in Bayern: Von 1918 bis 1990*. Bad Heilbrunn, 549-594.
- Dahrendorf, Ralf (1961): Die stille Revolution. In: *Woher-Wohin. Bilanz der Bundesrepublik*. *Magnum-Sonderheft* 1961, 85-87.
- Dammenhayn, Heidemarie; Funken, Walter; Gade, Monika & Schenk, Gerhild (Hrsg.): 1945-2000. Volk und Wissen. Ein Verlag für Bildung Erziehung Schule. Berlin.
- Eco, Umberto (1972): Einführung in die Semiotik. München.
- Feuer, Johannes (1950): Begleitschrift zur Fibel Lesen und Lernen von Johannes Feuer und Robert Alt. Berlin.

- Geißler, Gert (1995): Die bildungspolitische Tendenzwende 1947 – 1949. In: Geißler, G. & Wiegmann, U. (Hrsg.): Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied u.a., 25-40.
- Geißler, Gert (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt/Main.
- Geißler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt/Main.
- Geißler, Gert & Wiegmann, Ulrich (1996): Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteiischen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt/Main.
- Grömminger, Arnold (2002): Die Fibeln nach dem zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart. In: ders. (Hrsg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt/Main, 187-200.
- Günther, Karl-Heinz & Uhlig, Gottfried (1969): Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968. Berlin.
- Gümbel, Ruth (1967): Neue Fibeln. In: Die Schulwarte. 19, 469-508.
- Henning, Friedrich (1977): Der Beginn der modernen Welt im agrarischen Bereich. In: Koselleck, R. (Hrsg.): Studien zum Beginn der modernen Welt. Stuttgart, 97-115.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt/Main.
- Jung, Johannes (2011): Der Heimatkundeunterricht in der DDR. Die Entwicklung des Faches in den unteren vier Jahrgangsstufen der polytechnischen Oberschule zwischen 1945 und 1989. Bad Heilbrunn.
- Kaelble, Hartmut (1992): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Der Boom 1948 – 1973. Gesellschaftliche und wirtschaftliche Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa. Opladen, 7-34.
- Koch, Petra & Knöbel, Hans-Günter (1986): Familienpolitik in der DDR im Spannungsfeld zwischen Familie und Berufstätigkeit von Frauen. Pfaffenweiler.
- König, Helmut (1989): Robert Alt - 1905 bis 1978. Erziehung und Gesellschaft – Grundthema seiner wissenschaftlichen Arbeit. In: Hohendorf, G.; König, H. & Meumann, E. (Hrsg.): Wegbereiter der neuen Schule. Berlin, 31-38.
- Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt 40, H.1/2; 86-96.
- Laak, Dirk van (1997): Wann wurden die Westdeutschen „modern“? Zäsuren in der Sozial- und Mentalitätsgeschichte der frühen Bundesrepublik. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 2. Halbjahr 1997, H 54, 5-19.
- Mädicke, Erika (1989): Johannes Feuer 1898 – 1977. Förderer des Erstleseunterrichts und der Didaktik der Unterstufe. In: Hohendorf, G.; König, H. & Meumann, E. (Hrsg.): Wegbereiter der neuen Schule. Berlin, 71-78.
- Matthes, Eva & Teistler, Gisela (2008): Von „Guck in die Welt“ zum „Lesen und Lernen“ – schulpolitische Entwicklungen in der SBZ am Beispiel der Fibeln. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1 (2008) H2, 116-132.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Neuner, Gerhart (1976): Sozialistische Persönlichkeit: ihr Werden, ihre Erziehung. Berlin.
- Muchow, Martha & Muchow, Hans (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg.
- Reinhard, Ludwig (1958): Fibelfrühling! – Fibelsegen? Eine kritische Sichtung der im deutschen Sprachgebiet 1945 bis 1958 erschienenen Leselernbücher. In: Die Scholle. Monatshefte für Schule und Lehrerhaus. 26. Jahrgang. H 12/1958, 609-647.
- Schildt, Axel (2007): Die Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland bis 1989/90. München.
- Stürmer, Verena (2014): Kindheitskonzepte in den Fibeln der SBZ/DDR 1945 – 1990. Bad Heilbrunn.
- Tatz, Margot (1975): Berufs- und Arbeitswelt im Spiegel deutscher Erstlesewerke. In: Menzel, W. (Hrsg.): Fibeln und Erstlesewerke in der Primarstufe. Paderborn, 65-82.

- Teistler, Gisela & Matthes, Eva (2008): Fibelproduktion 1945 bis 1949: Zwischen Notprogramm und Kontinuität. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1 (2008) H1, 122-136.
- Weber, Hermann (2012): Die DDR 1945 – 1990. Grundriss der Geschichte. 5., aktualisierte Auflage. München.
- Wildt, Michael (1994): Am Beginn der „Konsumgesellschaft“. Mangelerfahrung, Lebenshaltung, Wohlstandshoffnung in Westdeutschland in den fünfziger Jahren. Hamburg.

AutorInnenverzeichnis

Alarcón, Cristina, Dr., Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin;

E-Mail: cristina.alarcon@hu-berlin.de

Boser, Lukas, Dr., Chercheur FNS, Section d'Histoire, Université de Lausanne;

E-Mail: Lukas.BoserHofmann@unil.ch

Deluigi, Tamara, Dr., Dozentin für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, PH Bern;

E-Mail: tamara.deluigi@phbern.ch

Götz, Margarete, Prof. Dr., Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Würzburg;

E-Mail: margarete.goetz@uni-wuerzburg.de

Hofmann, Michèle, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin, Professur für Allgemeine und Historische Pädagogik, Institut Primarstufe, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz;

E-Mail: michele.hofmann@fhnw.ch

Naas, Marcel, Dr., Dozent für Bildung und Erziehung, Pädagogische Hochschule Zürich;

E-Mail: marcel.naas@phzh.ch

Schreiber, Catherina, Dr., Postdoktorandin in der Research Unit „Education, Cognition, Culture and Society“ am „Institute of Applied Educational Sciences“, Universität Luxemburg;

E-Mail: Catherina.Schreiber@uni.lu

Schütze, Sylvia, Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover/ Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufenkolleg an der Universität Bielefeld;

E-Mail: sylvia.schuetze@iew.uni-hannover.de

Stöcker, Katrin, Rektorin an der Grundschule Erlenbach bei Marktheidenfeld sowie Lehrbeauftragte an der Universität Würzburg (Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik);

E-Mail: katrin.stoecker@uni-wuerzburg.de

Stürmer, Verena, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Würzburg;

E-Mail: verena.stuermer@uni-wuerzburg.de

Tröhler, Daniel, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor der Doktorandenschule, Institute of Education and Society, University of Luxembourg;

E-Mail: daniel.troehler@uni.lu

Vogt, Michaela, Dr., Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Würzburg;

E-Mail: michaela.vogt@uni-wuerzburg.de

Die in dem Band versammelten bildungshistorischen Studien aus der Primarschulforschung befassen sich in nationaler und internationaler Perspektive mit dem Konstrukt des Schulwissens. Im Interessensfokus steht zum einen das Schulwissen über Kinder, welches die Schülerinnen und Schüler selbst beschreibt, zum anderen das als vermittlungswürdig und -bedürftig ausgezeichnete Schulwissen für Kinder. Zum Schulwissen über Kinder erstrecken sich die Untersuchungen u.a. auf dessen professionsrelevante Aussagen über ideales und defizitäres Verhalten von Primarschulkindern wie über deren schulbedingte Gesundheitsgefährdungen. Weiterhin wird unter Problematisierung der schulhistorisch gepflegten Antithese von Kind und Curriculum das in curricularen Ordnungen verdeckt eingelagerte Wissen über Kinder identifiziert. Zum Schulwissen für Kinder analysieren die Beiträge u.a. dessen konfessionsbedingte Differenzen, die Inhalte und Formate seiner medialen Präsentation und rekonstruieren die vom vermittelten Wissen erwarteten politischen und pädagogischen Wirkungseffekte. Zudem werden die schulischen und außerschulischen Bedingungen zur Durchsetzung neuen Schulwissens im historischen Prozess untersucht.

Die Herausgeberinnen

Professorin Dr. Margarete Götz, Volksschullehrerin/ Diplompädagogin, seit 1998 Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Dr. Michaela Vogt, Grundschulpädagogin, Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

978-3-7815-2106-3



9 783781 521063